

Orthographe française Évolution et pratique

Sous la direction de

**Alain Desrochers,
France Martineau**

et

Yves Charles Morin

*Ortografie francoise :
evolucion & practique*

Les Éditions
 David

VOIX SAVANTES

ORTHOGRAPHE FRANÇAISE
ÉVOLUTION ET PRATIQUE

ORTHOGRAPHE FRANÇAISE
ÉVOLUTION ET PRATIQUE

sous la direction de

Alain Desrochers,

France Martineau

et

Yves Charles Morin

Les Éditions David remercient le Conseil des Arts du Canada et le Secteur franco-ontarien du Conseil des arts de l'Ontario.

En outre, nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Les Éditions David remercient également le Cabinet juridique Emond Harnden.

Ce volume a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (projet « Évolution et variation en français du Québec » : F. Martineau, A. Desrochers et Y. C. Morin; projet « Modéliser le changement : les voies du français » : F. Martineau) et de la Faculté des arts de l'Université d'Ottawa.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Orthographe française : évolution et pratique / sous la direction de Alain Desrochers, France Martineau et Yves Charles Morin.

(Voix savantes)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-89597-068-2

1. Français (Langue) — Orthographe. I. Desrochers, Alain M., 1951- II. Martineau, France, 1960- III. Morin, Yves Charles IV. Collection.

PC2143.078 2008

441'.52

C2008-903800-2

Maquette de la couverture, typographie et montage :

Anne-Marie Berthiaume graphiste

Les Éditions David
265, rue St-Patrick, Bureau A
Ottawa (Ontario) K1N 5K4
www.editionsdavid.com

Téléphone : (613) 830-3336
Télécopieur : (613) 830-2819
info@editionsdavid.com

Tous droits réservés. Imprimé au Canada.

Dépôt légal (Québec et Ottawa), 3^e trimestre 2008



Le Conseil des Arts
du Canada | The Canada Council
for the Arts



ONTARIO ARTS COUNCIL
CONSEIL DES ARTS DE L'ONTARIO

Introduction

LES SYSTÈMES GRAPHIQUES, dont l'orthographe du français examinée dans cet ouvrage, sont des constructions sociales résultant d'un enseignement explicite. Leur forme et leurs caractéristiques sont souvent le produit d'une longue évolution historique où se mêlent les contacts des cultures, les changements phonétiques de la langue, les progrès techniques, les normes sociales et diverses formes de pouvoir. Nous rassemblons, dans cet ouvrage, deux groupes de textes complémentaires, l'un centré sur l'histoire de l'orthographe française et l'autre sur sa pratique. Nous croyons que ces textes sauront capter l'attention des lecteurs intéressés à l'histoire des langues, aux rapports entre la langue et la société, à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue écrite, à l'évaluation des habiletés en lecture ou en écriture et, plus généralement, aux grands débats sur la langue française. Avant d'introduire chacun de ces textes, nous rappelons quelques jalons importants dans l'évolution de l'orthographe du français¹.

Histoire de l'orthographe française

L'orthographe française, comprise ici comme système graphique de représentation des sons des variétés d'oïl du gallo-roman distinct de l'orthographe latine, se développe au cours du ix^e siècle ou peu après, selon l'interprétation que l'on fait des graphies des premiers textes. À cette époque, le latin était la langue écrite dominante de l'occident chrétien. Il était utilisé par les lettrés de langues maternelles diverses,

1. Pour un traitement détaillé, voir Baddeley (1993), Beaulieux (1927a, 1927b), Bruneau (1962), Catach (1968, 1978, 1995, 2001) et Morin (2006).

incluant plusieurs variétés de langues germaniques, celtiques et du basque; il était bien sûr aussi utilisé par les lettrés dont la langue maternelle était une des variétés prises par le latin en Europe. Cette langue écrite a une « forme sonore » — que l'on convient d'appeler « prononciation » — généralement acquise pendant l'apprentissage de la lecture², qui varie beaucoup selon la langue maternelle de ses utilisateurs, la région où ils l'ont acquise et les personnes auxquelles ils s'adressent.

Chacun pour des raisons propres (Guerreau-Jalabert, 1981), le pouvoir carolingien et l'Église entreprirent une politique d'uniformisation de la prononciation du latin dans les régions sous leur contrôle, connue sous le nom de « réforme carolingienne ». La nouvelle prononciation était essentiellement celle qui s'était développée dans les îles britanniques (en grande partie héritières de la tradition irlandaise) avec quelques compromis consentis aux usages du continent (Guerreau-Jalabert, 1982, p. 46, 136, 234-237). Avant cette réforme, la prononciation du latin dans les régions où la population était majoritairement romane pouvait être relativement proche de la langue parlée par ces populations, au moins dans ses registres les plus formels, ce qui permettait à ces populations de considérer l'orthographe latine comme un code écrit approprié à leur langue maternelle.

La mise en place progressive de la réforme carolingienne au cours du ix^e siècle allait tout changer. Un enseignement en principe uniforme de la lecture du latin a certainement favorisé les échanges oraux entre les lettrés. Il a eu cependant pour contrepartie le divorce entre la prononciation du latin et la langue maternelle des populations romanes. Là où elle a été adoptée, la prononciation carolingienne, tout artificielle qu'elle fût, a déclassé les langues vernaculaires de ces populations — auxquelles on ne reconnut plus le statut de latin et qu'on finira par appeler *romanz*, *roman*, *françois* et, sous sa forme adverbiale, *romanice*, *gallice* en latin.

On estime généralement que ce n'est pas un accident si l'on a pu retrouver des textes écrits relativement peu de temps après la mise en place de la réforme carolingienne dont les graphies se démarquent considérablement de celles du latin et qui ont été conçues

2. Des illettrés, moines ou dirigeants laïcs éclairés pouvaient certainement aussi acquérir une compétence relative de cette forme « sonore » du latin écrit au contact d'autres clercs et même transmettre leur propre usage. On peut supposer que leur modèle était moins valorisé.

pour noter plus spécifiquement la prononciation et la syntaxe de ces vernaculaires romans.

Les deux premiers sont *Les Serments de Strasbourg* de 842, connus seulement par une copie du x^e ou du xi^e siècle, et *La Séquence de sainte Eulalie* dans un manuscrit de la fin du ix^e siècle. Considérés par les uns comme des textes fondateurs d'une langue composite, combinant des graphies représentatives de prononciations diverses choisies parmi différentes variétés du gallo-roman d'oïl pour symboliser l'unité d'une nouvelle «langue-nation» (Balibar, 1985; 2004, p. 107-109), il ne s'agirait pour d'autres que de transcriptions semi-phonétiques à l'intention de germanophones ayant besoin de se faire entendre des populations romanes (Wright, 1982, p. 122-135; 1994, p. 216, 279-280).

À l'idée d'un développement de l'orthographe planifié unique pour l'ensemble des vernaculaires gallo-romans qui expliquerait les caractères communs des graphies des premiers textes, on oppose souvent un modèle de développements séparés, «essais, tentés çà et là» (Delbouille, 1970, p. 196), qui doivent leur relative uniformité à la mise en place d'un enseignement commun des correspondances graphophoniques du latin carolingien dans les écoles monastiques.

Quelles qu'aient été les intentions politiques ou religieuses à l'origine de ces premiers textes, l'Église dans son ensemble, «principale bénéficiaire [...] de la "Renaissance carolingienne", n'avait nullement intérêt à favoriser le développement écrit des langues vulgaires» (Guerreau-Jalabert, 1981, p. 27) et veilla activement à conserver le monopole qu'elle avait alors sur l'écrit. On ne trouve de trace d'un véritable développement de la littérature en langue vulgaire qu'à partir de la fin du xi^e siècle, dont l'immense majorité des textes n'est connue que par des copies faites au xiii^e siècle ou après (Pfister, 1973; Woledge et Short, 1981). Le petit nombre des documents très anciens survivants et leur taille parfois bien réduite (souvent de simples fragments) permettent difficilement d'établir comment s'est développé le système orthographique de l'ancien français. Robson (1955, p. 131-132), cependant, pense pouvoir distinguer une tradition picarde et une tradition interdialectale d'origine monastique, tandis qu'Avalle (travaux repris en 2002) fait état

de trois koinè³ régionales primitives, une picardo-wallonne, une de l'Aquitaine du Nord et une normande (Hilty, 1968, p. 13-15 ; Delbouille, 1970, p. 190).

La relation entre le latin et le français pour leurs formes graphiques et phoniques est relativement paradoxale. Une partie importante du système orthographique du français n'a longtemps eu aucune existence autonome vis-à-vis de celui du latin, alors qu'inversement, le latin — langue écrite — emprunte pour sa forme sonore le système phonologique de la langue de ses utilisateurs (Beaulieux, 1927a, p. 35).

On comprend toujours mal quels ont été les résultats effectifs de la réforme carolingienne sur la prononciation du latin dans les différentes régions. Il fait peu de doute cependant qu'elle se fixait comme objectif de régler la prononciation sur une norme orthographique supposée du latin classique, reconstruite à partir des commentaires des grammairiens latins, et ne survivant parfois que dans la tradition orale transmise par les écoles. On cherchait probablement à prononcer toutes les lettres en fonction d'un système de correspondances graphophoniques régulières, mais pas nécessairement simples. Ainsi, la lettre *c* se prononçait [ts] (ou [tʃ] selon les régions) devant les lettres *i*, *e*, et [k] partout ailleurs⁴ — malgré l'enseignement des écoles irlandaises qui aurait voulu qu'on la prononçât [k] partout. Entre deux lettres-voyelles, on lisait probablement déjà [s] la suite *ss* et [z] la lettre *s* simple. Ces correspondances pouvaient être plus complexes pour ce qui concerne la prononciation de *i* et *u* et conduire à des ambiguïtés de lecture dans un nombre cependant réduit de cas ; l'écolier apprenait que ces lettres étaient des « voyelles » dans un certain nombre de contextes, en particulier après une lettre-consonne (et prononcées alors [i] et [u] / [y]⁵) comme dans *hiems* et *huic*, mais des

3. Le terme « koiné » est issu du grec et désigne une langue de communication dans laquelle se fondent des dialectes et des parlers qu'on pratique parfois dans des régions éloignées les unes des autres. Une koiné peut être exclusivement orale ou écrite et sa fonction communicative peut être spécifique (par exemple à la littérature, à l'administration).

4. Il se peut que, dans certaines régions, *c* devant *a* ait eu encore une autre prononciation, mais ce n'est pas assuré pour le latin carolingien.

5. La lettre *u* a pu prendre la valeur [y] bien après la réforme carolingienne selon certaines hypothèses sur le développement de [y] < rom [u]. Certains romanistes pensent que ce changement ne serait pas antérieur au xii^e siècle, là où il s'est produit, et que [u] roman tonique soit d'abord devenu [i̯u], qui serait alors la valeur notée par *u* (Posner, 1996, p. 239).

« consonnes » ailleurs, par exemple en début de mot devant une lettre-voyelle (et prononcées alors [dʒ] et [v] / [w]), comme dans *iam* ou *ui*.

Les valeurs phonétiques des lettres du latin dépendaient des disponibilités phonologiques de la langue de ses utilisateurs ; elles variaient selon le lieu et ont pu varier au cours du temps ; ainsi, la lettre *e* pouvait avoir les valeurs [e], [ɛ] ou [ə], la lettre *o* les valeurs [o] ou [ɔ], et la lettre *u* — quand elle était « voyelle » — les valeurs [u] ou [y]. La prosodie (durée des voyelles, poids des syllabes, position de l'accent) faisait partie de l'enseignement traditionnel des grammairiens, mais elle ne semble pas avoir été régulièrement transposée dans la prononciation carolingienne du latin. En particulier, on ne trouve aucune trace de la distinction de la durée vocalique de la langue classique. Plus difficile encore à évaluer est le traitement des consonnes géminées et des groupes d'obstruantes. On distinguait certainement les valeurs de *rr* et *r*, et peut-être aussi celles de *ll*, *mm*, *nn* et de *l*, *m*, *n*. Si, comme on l'admet généralement, les parlers gallo-romans d'oïl du ix^e siècle ignoraient les combinaisons [pp], [tt], [cc], [pt], [ps] et [ct], il est vraisemblable que, pour les locuteurs dont c'était la langue maternelle, les lettres doubles *pp*, *tt*, *cc* du latin notaient des sons simples [p], [t], [k/ts] et que les lettres *p* et *c* étaient muettes devant *t* ou *s*, comme dans *captiuus*, *capsula* ou *actus*.

On comprend bien que, dans ces conditions, les lettrés médiévaux puissent avoir conçu l'orthographe comme étant essentiellement une orthographe de lecteur, fondée sur l'apprentissage de graphies stables et relativement arbitraires, auxquelles on peut attribuer une prononciation par règle. Cette conception va façonner l'orthographe du français au cours de son histoire. Ce n'est qu'au xvi^e siècle que, dans les travaux de certains réformateurs, on envisagera qu'il puisse y avoir une orthographe de scripteur, au moins partielle, permettant de produire des graphies directement à partir d'une prononciation reconnue.

Les premières graphies des vernaculaires romans ont certainement été conçues pour que la transposition automatique des correspondances graphophoniques du latin carolingien rende les sons désirés. Le système graphique du latin, cependant, était en défaut pour noter les sons du vernaculaire qui n'apparaissent pas dans la prononciation des mots latins héréditaires. Pour les consonnes, il s'agit essentiellement des palatales [ʃ], [j] et (en dehors de certaines régions picardes et normandes) [tʃ], comme dans *travail*, *vigne*, et (*il*) *sache*, et pour les voyelles, des

nombreuses diphtongues ou triphthongues du vernaculaire, représentées par des digraphes ou trigraphes tels que *ailay*, *ei*, *oiloy*, *ou*, *ue*, *ieu* et, plus tard, *eau*, construits sur le modèle des diphtongues latines *au*, *ae*, *oe*, *eu*, *ui*. Les graphies des diphtongues françaises ne sont cependant pas distinguées des suites de voyelles correspondantes formant hiatus, comme dans les mots *pays*, *hair* (maintenant *hair*), *obeir*, *seur* (maintenant *sûr*), *jeune* (maintenant *jeûne*), *reaume* ‘royaume’.

Il se développe pour ces sons un sous-système orthographique relativement indépendant du latin, dont on connaît mal le mode de transmission, mais suffisamment stable une fois qu’il a été adopté pour résister aux vicissitudes des changements phonétiques et aux variations régionales de la norme. C’est ainsi que le digraphe *oi* s’est conservé pour noter des diphtongues qui se prononçaient certainement [oi̯] et [ɔi̯] à l’origine, puis par la suite [ue], [ɥa], [ɥɑ], ou même pour noter la monophthongue [ɛ] dans de nombreuses régions, un usage qui transparaît encore dans la norme parisienne du xvii^e siècle (Suchier, 1893 [1906, p. 96-97]; Morin, 2007a, p. 43-44). Les digraphes *ou* et *eu*, qui servaient aussi à noter des diphtongues, ont aussi fini par s’imposer dans la norme pour représenter, pour *ou* : la voyelle postérieure haute [u], et pour *eu* : les voyelles moyennes arrondies du type [ø] / [œ], ce dernier souvent en remplacement des combinaisons *ue*, *oe* (ou *œ*), *æu* (ou *œu*) dont les fonctions n’étaient plus vraiment distinctes. La monophthongaison de [ai̯] > [ɛ] devant consonne s’accompagne, temporairement, du remplacement variable du digraphe *ai* par *e*, par exemple *ferre*, *fet* pour *faire*, *fait*; l’usage de *ai* redevient dominant dans la graphie des praticiens au cours du xvi^e siècle par imitation du *a* de l’étymon latin.

Une des complexités de l’orthographe française — dénoncée et partiellement corrigée à partir du xvi^e siècle — est l’usage des consonnes muettes. Celles-ci étaient relativement rares dans les premiers documents français, mais omniprésentes en latin à la même époque. À la fin du xiii^e siècle, les lettrés ne faisaient toujours qu’un usage modéré des lettres muettes en français, comme dans *temps* ~ *tens*, *draps* ~ *dras*, *octroi* ~ *otroi*, *eulz* ~ *eux* ~ *eus* (avec *p*, *c* et *l* étymologiques muets) ou *richesce* (avec *s* analogique muet) ainsi que des lettres doubles. La multiplication des lettres muettes s’est implantée durablement dans les documents légaux parisiens à partir de 1340 (Thera de Jong, 1995; Lusignan, 2004, p. 133ss) et finira par marquer plus ou moins fortement tous les usages

scripturaires. C'est probablement à partir de la même période que s'est généralisée l'utilisation de *b, d, g* pour noter [p], [t] et [k] en finale de mot, comme dans *Jacob, grand*, et *long* ou comme lettre muette devant les *s* de flexion, comme dans *grands* et *longs*.

Le choix entre *b ~ p, d ~ t* ou *g ~ c* en fin de mot, celui d'utiliser des lettres doubles pour les consonnes (sauf *rr* et peut-être aussi parfois pour *ll, mm, nn*), ou encore d'inclure ou non des lettres muettes n'avaient pas d'incidences directes pour la prononciation (*s* et *l* muets assumant cependant un rôle auxiliaire réduit pour la durée). Ces choix n'étaient souvent motivés, à l'origine, que par leur pouvoir d'évoquer chez les lettrés les sources latines du lexique. La fonction distinctive des lettres muettes était souvent marginale : (*ils*) *font ~ (il) fond, vile ~ ville, chan(t)s ~ cham(p)s*. Leurs sources latines contribuaient cependant à rapprocher les formes fléchies et les dérivés d'une même famille lexicale : par exemple *draps* de *drap* et de *drapeau*, *fond* de *fondre*. Cet usage ne reflétait pas encore une tendance quelconque à organiser le système orthographique sur une base morphophonologique, comme il le fera plus tard (Van Hoecke, 1979-1980).

Liselotte Biedermann-Pasques et Susan Baddeley (p. 29) examinent la mise en **place concrète du système orthographique évoqué ci-dessus** à la lumière d'une analyse détaillée des états successifs observés dans neuf manuscrits et deux incunables⁶ copiés ou imprimés entre le IX^e et le XV^e siècle, y compris les deux textes littéraires les plus anciens, *La Séquence de sainte Eulalie* et *La Passion du Christ (Passion de Clermont)*⁷. On y apprend que, dès son origine, l'orthographe du français constitue un plurisystème de signes graphiques. Les auteures discutent l'évolution des graphèmes et des signes auxiliaires, la segmentation des mots, les manifestations de l'oral dans l'écrit et la grammatisation de l'écrit.

Avec la Renaissance, le français acquiert le statut de langue institutionnelle au service du Roi dans la lutte de pouvoir qui l'oppose à l'Église

6. Le terme *incunable* (du latin *incunabula*) désigne un livre imprimé entre 1440, le début de l'imprimerie occidentale, et 1500, la fin du premier siècle de la typographie.

7. *La Passion du Christ* est un texte originalement écrit en langue d'oïl, mais seulement connu par un manuscrit produit par un scribe occitan et qui est aussi invoqué pour son témoignage sur la graphie de l'ancien occitan (voir Hoepffner, 1926, p. 31-47).

et probablement plus encore à la caste des juristes (Boulard, 1999). Cette lutte s'accompagne d'intenses débats idéologiques et de mesures politiques pour assurer la légitimité du français. Le français, langue institutionnelle, doit s'imposer comme la langue du droit, de la science et des arts — l'échec politique de la Réforme en France permet à l'Église de conserver l'usage du latin pour la religion. Il doit acquérir les attributs qui faisaient la force idéologique du latin, en particulier une orthographe stable et une codification de sa grammaire⁸. Le xvi^e siècle constitue un véritable laboratoire d'idées sur l'orthographe qui voit apparaître la conception d'orthographe de scripteur dans les travaux de réformateurs comme Meigret, Peletier, Ramus, Rambaud, à laquelle s'opposent les tenants d'une orthographe de lecteur, plus ou moins débarrassée de ses lettres muettes (« orthographe ordinaire » / « orthographe de Ronsard » : Catach, 1968).

L'article de l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 interdisant l'usage du latin dans les « arrests, [...] procédures, [...] registres, enquestes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques, actes et exploicts de justice » qui doivent dorénavant être « prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement » ne fait qu'enregistrer dans de nombreuses régions d'oïl et même d'oc ce qui était déjà presque un état de fait (Brun, 1923, p. 384), mais pas encore dans les hauts-lieux institutionnels des juristes, comme le Parlement (Lusignan, 2004, p. 150-152).

Le français n'était pas seulement la langue du droit, des contrats et du commerce, mais il était aussi bien implanté dans les classes sociales mobiles partout dans le royaume et dans les régions romanes avoisinantes. Audisio observe ainsi qu'il était relativement bien connu des artisans et même d'une bonne proportion des paysans en 1532 dans des régions assez éloignées de Provence (1993, p. 44) et que la petite bourgeoisie commerçante de cette région, même si elle dépose encore en provençal devant les tribunaux dans les années 1530, achète et lit des livres écrits en français (1984, p. 308). Il est aussi significatif, par exemple, que la publication de la bible d'Olivétan en 1535, une des toutes premières traductions de la bible imprimée en français, l'ait été grâce à une

8. Cette mission sera officiellement dévolue à l'Académie française au xvii^e siècle (voir Séguin et Desrochers, p. 91).

souscription auprès des Vaudois du Piémont, locuteurs du provençal, qui pendant des siècles avaient lutté pour pouvoir lire les Écritures dans leur langue maternelle.

Le français pénètre dans toutes ces régions essentiellement par l'écrit et les lettrés se l'approprient de la même manière qu'ils s'approprient le latin, d'où le développement de prononciations régionales du français, exactement comme il existait des prononciations régionales du latin. Le Toulousain Gratien du Pont n'a aucun doute sur la légitimité de son français régional. Il blâme le Normand Fabri (1521) pour sa description des mots féminins, c'est-à-dire paroxytons, et n'hésite pas à en proposer une de son cru en s'appuyant sur son usage régional : «Touteffoys & quantes q̄ vng mot & terme eft eſcript par, E, en la fin dicelluy, & la reſonāce dudict terme termine en, O, [...] tel mot ſe prent pour feminin» (Gratien du Pont, 1539 : f° xi, v°). En d'autres termes, sont féminins les mots qui se terminent par une voyelle qui s'écrit *e* et se prononce [ɔ]... à Toulouse.

Ceci explique en partie l'échec des orthographes de scripteur car, comme le remarque Pasquier dans une lettre à Ramus (Brunot, 1927, p. 115-116, n. 2), s'il fallait que l'orthographe reproduise la prononciation, il faudrait autant d'orthographes qu'il y a de prononciations régionales du français. Pierre Le Gaynard publie, en 1609, au terme d'une longue pratique de l'enseignement, un ouvrage curieux et mal compris intitulé *Aprenmolire*, où il présente un projet de réforme en vue d'une orthographe de scripteur qui n'avait aucune chance de réussir, tant elle est marquée par son usage poitevin. Il y joint les principes de la méthode d'apprentissage de la lecture qu'il avait mise au point pendant sa pratique. Yves Charles Morin (p. 51) fait d'abord un retour sur la vie et la langue de Le Gaynard. Puis il décrit en détail les objectifs que l'auteur poursuit dans son ouvrage : faire connaître sa méthode aux maîtres de lecture et les principes de sa réforme orthographique aux imprimeurs.

Cette période de réflexion sur l'orthographe finira par porter des fruits au début du xvii^e siècle, bien moindre cependant que ne l'auraient voulu les réformateurs. Les bons imprimeurs vont utiliser l'apostrophe pour séparer les mots-outils élidés de leur support, utiliser le *é* avec accent aigu sur les toniques en finale de mot et devant *s* final, le *à* avec accent grave pour quelques mots-outils, le *ç* avec cédille et faire la distinction entre *i* et *j* et entre *u* et *v*. Mais malgré les gains politiques du français sur le latin (entendre : du Roi sur l'Église), l'orthographe du français reste tributaire

de celle du latin et ne peut évoluer qu'à l'intérieur du carcan que lui impose ce dernier. L'Église reste l'appareil idéologique d'État dominant et conserve le quasi monopole des fonctions scolaires. L'enseignement de la lecture, pour l'immense majorité des écoliers, et notamment ceux qui occuperont des positions d'autorité, commence toujours par celui du latin ou n'en est pas dissocié. Les innovations orthographiques admises pour le français ne peuvent réussir que si elles sont compatibles avec la pratique du latin : l'adoption des accents sur les voyelles en français n'a été possible que parce qu'elle avait été préalablement légitimé par son introduction dans les ouvrages latins imprimés au xvi^e siècle, où l'accent aigu notaient la tonique (en particulier devant les enclitiques) et le grave la voyelle finale des « adverbess » (Beaulieux, 1927b, p. 19-21). La distinction entre *i* et *j* et entre *u* et *v* sera également adoptée en latin dès le xvi^e siècle, ce qui favorisera son adoption en français.

Paradoxalement, c'est probablement l'influence du latin qui a été déterminante pour la perte des consonnes muettes étymologiques, comme le *p* de *escript*, le *c* de *saincte*, le *l* de *faulx* ou encore le *s* de *mestier*, généralisées au français quelques siècles plus tôt. En effet, la Renaissance connaît une nouvelle réforme de la prononciation du latin, dite « réforme érasmienness » après qu'Érasme eut dénoncé en 1528 les « erreurs » qu'il y trouvait. Cette réforme avait fortement contribué à restaurer la prononciation des lettres muettes du latin et, corollairement, a plus contribué à discréditer leur maintien dans l'orthographe du français que les condamnations des réformateurs. Les nouvelles règles de lecture du latin, qui exigeaient, par exemple, que l'on prononce le *s* et le *p* de *scriptum*, donnaient au lecteur l'impression de faire des « fautes » de lecture lorsqu'il ne les lisait pas dans *escript*. À défaut de pouvoir systématiquement restaurer la prononciation des lettres muettes dans la prononciation du français, comme cela s'est produit dans quelques mots savants, comme pour le *b* de *objet*, le *d* de *admettre* ou le *s* de *transmettre*, la pratique scripturaire s'est ajustée et a fini par faire disparaître un grand nombre des autres. Il est révélateur que le maintien de la plupart des lettres doubles du français, comme dans *apprendre*, *goutte* ou *balle*, correspond précisément à une lacune de la réforme érasmienness, qui avait laissé subsister la confusion phonétique à la lecture entre les consonnes simples et les consonnes géminées du latin.

La fondation de l'Académie française par le Cardinal de Richelieu, en 1634, marque la prise en charge de l'orthographe par l'État. Hubert Séguin et Alain Desrochers (p. 91) **résumant l'évolution de l'orthographe** du français au fil des neuf éditions du *Dictionnaire* de l'Académie, sur une période de plus de 300 ans. Ils font état des débats qui ont divisé les académiciens et montrent que les enjeux ne sont pas sans rappeler les querelles orthographiques du xvi^e siècle. L'orthographe et les pratiques typographiques n'étant pas encore fixées à cette époque, on observe souvent des écarts entre les différentes versions d'un même ouvrage. Marie-Aude Plante (p. 139) **en fournit une illustration dans son analyse** des différentes éditions de l'ouvrage *Voyage ou nouvelle découverte d'un tres-grand pays, dans l'amerique* par Louis Hennepin (1704). Cette analyse permet d'avancer des hypothèses sur l'authenticité des ouvrages d'époque et de comparer les pratiques typographiques dans différents ateliers d'imprimerie. Comme les règles de l'orthographe, celles de la ponctuation se précisent. Émilie Codaire (p. 163) **rappelle l'origine de** la ponctuation française, la représentation que l'académicien Nicolas Beauzée s'en faisait et l'impact de ses idées sur la ponctuation actuelle du français. Elle examine également comment Jean-Jacques Rousseau exploite, à des fins stylistiques, la ponctuation dans une lettre qui n'était vraisemblablement pas destinée à être lue à voix haute.

Le bilan des tentatives de dépouiller l'orthographe française de ses incohérences est peu reluisant⁹. Dans un effort plus modeste qu'une réforme en règle, le gouvernement français crée, en octobre 1989, deux organismes, le Conseil supérieur de la langue française et la Délégation générale à la langue française, dont la mission est

de formuler des propositions claires et précises sur l'orthographe du français, d'y apporter des rectifications utiles et des ajustements afin de résoudre, autant qu'il se peut, les problèmes graphiques, d'éliminer les incertitudes ou contradictions, et de permettre aussi une formation correcte aux mots nouveaux que réclament les sciences et les techniques¹⁰.

9. Voir Blanche-Benveniste & Chervel, 1969; Catach, 2001.

10. Cité par Catach, 2001, p. 365.

Chantal Contant (p. 185) **revient sur les objectifs de ces organismes, sur la méthode de consultation utilisée, sur les rectifications orthographiques proposées et sur leur impact ainsi que leurs limites.** Une partie de cette étude porte spécifiquement sur les aspects de l'orthographe qui sont touchés par les rectifications et sur les règles qui sont mises en œuvre. Malgré ces récentes rectifications, les relations entre les graphies et les sons du français présentent encore des irrégularités en français actuel. Liliane Sprenger-Charolles (p. 213) **met en relief ces irrégularités en comparant l'état actuel du français avec celui de l'espagnol, de l'allemand et de l'anglais.** Elle montre également que l'orthographe du français est toujours essentiellement une orthographe de lecteur où les correspondances des lettres aux sons de la parole sont nettement plus régulières que celles des sons aux lettres. Ces considérations ainsi que les facteurs qui ont présidé à l'évolution de la langue ont des conséquences importantes sur la pratique de l'orthographe française.

La pratique de l'orthographe française

Les deux manifestations fondamentales de la pratique de l'orthographe se trouvent dans la lecture des mots et dans leur mise en écriture. Parce que l'orthographe française renvoie à une longue tradition culturelle d'une norme graphique sur laquelle se règle la prononciation — et dont on ne comprend plus vraiment la source ni les motivations — sa pratique passe nécessairement par l'apprentissage de cette norme. Sous l'Ancien Régime, le rôle de l'école à cet égard est au mieux ambigu. Balibar et Laporte (1974, p. 33-55) **observent qu'«au niveau des paroisses de campagne et de quartier, les masses populaires étaient “instruites” en patois : sermons, instructions, confessions, exercices de toutes sortes, catéchisme des enfants et des adultes, apprentissage des prières»** et que l'Église, responsable de la mission éducative de ces masses, ne favorisait pas l'usage du français, «qui aurait été une barrière à la propagation de la foi» et que, le plus souvent, les *Petites Écoles* ne constituaient qu'«un second catéchisme destiné à compléter le patois des sermons par le latin des cantiques». Il semble qu'à cette époque, la norme orthographique du français relevait plus de l'idéologie que d'une politique de mise en pratique institutionnelle. Les auteurs ou leurs imprimeurs ne se sentent pas encore liés par les décisions de l'Académie française (voir Caron,

Dagenais et Gonfroy, 1995, à propos des libertés **orthographiques** prises par Féraud en 1787 dans la troisième édition de son dictionnaire). Les scripteurs font aussi preuve d'une grande liberté dans les écrits privés, ce qui n'exclut pas des régularités remarquables selon les milieux et la scolarisation des scripteurs.

Deux des nombreuses tâches confiées à l'instruction publique après la Révolution française ont été d'inculquer le français à toutes les couches de la société et la maîtrise de sa norme orthographique, sans nécessairement rencontrer un grand succès pour cette dernière. **On remarque** toutefois une progression importante de l'alphabétisation durant le XIX^e siècle, en France, en Amérique du nord et dans la plupart des pays qui s'industrialisent (Wim Vandebussche et Stephan Elspaß, 2007).

Quoi qu'il en soit, les écrits privés à toutes les époques **sont une** source de renseignements sur la relation à la norme, sur les stratégies d'écriture, sur la langue même des locuteurs. S'ils sont largement exploités par les historiens pour leur contenu, ils le sont moins par les linguistes, en particulier pour le domaine français (voir cependant Branca-Rosoff et Schneider, 1994; Ernst et Wolf, 2002; Caron, 1992; Chaurand, 1992; Martineau, 2005, 2006; Morin, 2007b). La recherche sur les écrits des « peu-lettrés », ou des « mal-lettrés » selon la dénomination de Branca-Rosoff et Schneider (1994), s'est surtout intéressée aux variantes morphosyntaxiques et lexicales. Ainsi, pour la morphosyntaxe, il est clair que les variantes les plus stigmatisées n'apparaissent pas à l'écrit, même sous la plume des peu-lettrés, bien conscients de l'écart entre code oral et code écrit. Ces ego documents ont été beaucoup moins exploités pour la recherche sur l'orthographe, comme révélatrice à la fois d'une prononciation d'époque et d'une relation à la norme orthographique. S'il est possible de reconstituer parfois une prononciation à partir de choix orthographiques (Juneau et Poirier, 1973), les graphies nous permettent aussi de comprendre les relations à la norme qu'ont les scripteurs de différentes classes sociales et le pouvoir de l'écrit. Dans la société d'Ancien Régime, les écarts orthographiques sont nombreux, même chez des scripteurs des classes dominantes qui ont reçu une instruction poussée pour l'époque. On peut donc avoir des lettres et diverger dans son usage de la norme orthographique de son époque. On remarque toutefois une gradation importante des écarts entre les scripteurs maîtrisant imparfaitement cette norme. Les scripteurs qui ont de

réelles lacunes orthographiques présentent généralement un faisceau de difficultés : problèmes d'orthographe lexicale, d'orthographe grammaticale (accord graphique du nombre, par exemple), d'agglutination des mots. Ce sont généralement ces mêmes scripteurs qui emploient des variantes morphosyntaxiques non standard et dont l'orthographe révèle des transferts à l'écrit de traces de prononciation (Martineau, 2007). Au XIX^e siècle, l'industrialisation des sociétés occidentales a fait progresser à la fois l'instruction publique et le prestige lié à la maîtrise de l'orthographe, en France et au Canada mais aussi dans des pays non francophones (Vandenbussche 2002; Fairman 2002). L'orthographe de l'élite s'est dès lors détachée de façon plus tranchée de celle du peuple, moins scolarisé.

France Martineau et Jennifer Dionne (p. 229) **abordent précisément** cette question dans une analyse de la marque du pluriel dans les échanges épistolaires dans une famille ouvrière de Montréal au XIX^e siècle. Elles commencent par décrire le milieu social des scripteurs étudiés et l'impact des programmes d'alphabétisation après 1840 au Québec. Puis elles rapportent une analyse détaillée des marques du pluriel dans les lettres qu'ils s'échangent. Le jeu de ces marques et la calligraphie permettent d'évaluer leur degré de maîtrise de la langue écrite et de vérifier l'identité réelle des scripteurs qui signent ces lettres.

Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé (p. 259) **s'interrogent** spécifiquement sur le rôle de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Elles décrivent d'abord leur cadre de référence, en mettant l'accent sur l'état du vocabulaire orthographique et de la conscience phonologique de l'apprenant, sur le degré de consistance des relations entre les unités de l'écrit et celles de l'oral ainsi que sur la taille des unités qui relient l'écrit et l'oral. Puis les auteures discutent, tour à tour, le développement des procédés de reconnaissance des mots, l'apprentissage de la lecture des mots, dans une perspective comparative, et le rôle de la morphologie dans l'identification des mots. Plusieurs modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture, dont ceux évoqués par Sprenger-Charolles et Colé, s'appuient sur un postulat particulier : la lecture est présidée par deux mécanismes distincts mais interactifs. Le mécanisme de conversion graphophonologique permet d'établir une relation entre les graphies d'une langue alphabétique et les sons de la parole ; le mécanisme d'accès direct au lexique permet de traiter un mot

intégralement et d'évoquer sa prononciation. Alain Desrochers et Glenn Thompson (p. 295) **retracent l'origine de ce postulat, dans les travaux de Max Coltheart et ses collaborateurs.** Ils expliquent ses caractéristiques distinctives et présentent les principaux résultats qui lui fournissent un appui empirique. Ensuite, ils discutent la capacité réelle du modèle théorique proposé par Coltheart de rendre compte du *développement* des compétences en lecture et, enfin, ils soulèvent quelques questions toujours ouvertes sur l'apprentissage de la lecture.

Sébastien Pacton (p. 331) **souligne que, si la lecture sollicite la reconnaissance de l'orthographe, l'écriture, elle, exige son rappel.** Il s'agit là d'un impératif nettement plus exigeant. L'auteur traite, tour à tour, de l'acquisition et de l'apport, dans l'action d'orthographier les mots, de trois types de connaissances : les informations orthographiques spécifiques, les informations orthographiques générales et les informations relatives à la morphologie des mots. Il souligne l'importance d'étudier l'interaction entre ces informations dans le développement des compétences orthographiques. Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (p. 355) **abordent l'apprentissage de l'orthographe, non pas tant** dans la perspective des signaux fournis par la langue écrite que dans celle des constructions mentales élaborées par l'apprenti scripteur. En s'inspirant, en partie, du modèle à deux voies d'accès de Max Coltheart, les auteures discutent successivement l'appropriation de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale. Puis elles examinent plusieurs pistes pédagogiques pour appuyer l'apprentissage de l'orthographe, des pistes axées sur la résolution de problèmes dans un contexte signifiant de communication écrite, sur la production de courts textes, sur l'analyse des écarts à la norme orthographique et sur la réflexion sur la langue écrite. Enfin, elles abordent la conception de « l'erreur » chez l'apprenti scripteur dans la formation des maîtres.

Le dernier chapitre est centré sur l'enseignement de l'orthographe et la formation des maîtres. Colette Corblin (p. 373) **fait d'abord un retour** sur la notion de norme orthographique, sur les réactions suscitées par les récentes rectifications orthographiques et sur l'impact des travaux scientifiques sur l'orthographe ainsi que son apprentissage. Ensuite, elle commente la place de l'enseignement de l'orthographe dans les programmes scolaires actuels en France. Elle aborde spécifiquement les changements récents dans la conception des activités d'apprentissage

de l'orthographe, l'état des connaissances des enseignants relatives à l'orthographe et les défis que doivent relever les enseignants dans l'articulation de divers domaines de connaissances.

Au terme de la démarche présentée dans cet ouvrage, nous avons cherché à resserrer les liens entre l'évolution historique de ce matériau qu'on appelle l'orthographe et son appropriation par les lecteurs et les scripteurs. Nous souhaitons vivement que ces réflexions puissent jeter un éclairage utile sur l'orthographe française et son apprentissage, conduire à de nouvelles interrogations et stimuler la recherche. En terminant, nous soulignons l'apport financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada¹¹, du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation¹² et de la Faculté des arts de l'Université d'Ottawa, sans lesquels nous n'aurions probablement pas entrepris ce projet. Notre reconnaissance va également à toutes les personnes qui nous ont apporté leur aide dans la révision et la mise en page des textes : Marianne Chevrier, Chantal Contant, Maxime Glandon, Ashley Lemieux, Serge Lusignan, Vicki-Anne Rodrigue et, particulièrement, Christian Milat, le directeur de la collection.

Alain DESROCHERS, France MARTINEAU
et Yves Charles MORIN

11. Subvention ordinaire de recherche, 410-2004-2029 *Évolution et variation en français du Québec, du XVII^e siècle au XIX^e siècle* (titulaire : F. Martineau, avec Alain Desrochers et Yves Charles Morin) ; subvention Grands Travaux de recherche concertée *Modéliser le changement : les voies du français* (titulaire : F. Martineau) ; subvention ordinaire de recherche, 410-2010-1916 *The development of French word morphology and its relation to reading* (titulaires : Alain Desrochers et John Kirby).

12. Subvention ordinaire de recherche, *Longitudinal prediction of French reading development* (titulaires : Alain Desrochers et John Kirby).

Bibliographie

- AUDISIO, Gabriel. 1984. *Les Vaudois du Luberon. Une minorité en Provence (1460-1560)*. Mérindol, Association d'Études vaudoises et historique du Luberon ;
- . 1993. « Essai de panorama linguistique : la Provence au début du XVI^e siècle. Parcours et rencontres », dans Paolo CARILE, Giovanni DOTOLI, Anna Maria RAUGEI, Michel SIMONIN et Luiga ZILLI (dir.), *Mélanges de langue, d'histoire et de littérature françaises offerts à Enea Balmas*, t. 1 : *Moyen Âge — XVII^e siècle* (p. 37-53). Paris, Klincksieck.
- AVALLE, D'Arco Silvio. 2002. *Fenomenologia ecdotica et lingua letteraria del medioevo romanzo*, éd. par Lino LEONARDI. Firenze, Edizioni del Galluzzo e Fondazione Ezio Franceschini.
- BADDELEY, Susan. 1993. *L'orthographe française au temps de la réforme*. Genève, Librairie Droz.
- BALIBAR, Renée. 1985. *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république*. Paris, PUF ;
- . 2004. *Eulalie et Ludwig. Le manuscrit 150 de la Bibliothèque de Valenciennes. Colinguisme et prémices littéraires de l'Europe*, préface de Michel Banniard ; illustrations revues par Marie-Pierre Dion-Turkovic et Cortil-Wodon. S. l., Éditions modulaires européennes & Intercommunication ;
- et Dominique LAPORTE. 1974. *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*. Paris, Hachette.
- BEAULIEUX, Charles. 1927a. *Histoire de l'orthographe française*, t. 1 : *Formation de l'orthographe des origines au milieu du XVI^e siècle*. Paris, Champion ;
- . 1927b. *Histoire de l'orthographe française*, t. 2 : *Les accents et autres signes auxiliaires*. Paris, Champion.
- BLANCHE-BENEVENISTE, Claire et André CHERVEL. 1969. *L'orthographe*. Paris, Maspero.
- BOULARD, Gilles. 1999. « L'ordonnance de Villers-Cotterêts : le temps de la clarté et la stratégie du temps (1539-1992) ». *Revue Historique*, 301, p. 45-100.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia et Nathalie SCHNEIDER. 1994. *L'écriture des citoyens*, Paris, Klincksieck.
- BRUN, Auguste. 1923. *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi*. Paris, Champion.
- BRUNEAU, Charles. 1962. *Petite histoire de la langue française*. Paris, Librairie Armand Colin (2 vol.).
- BRUNOT, Ferdinand. 1927. *Histoire de la langue française des origines à 1900*, t. 2 : *Le seizième siècle*, 2^e éd. rev. et corr. Paris, Armand Colin.
- CARON, Philippe. 1992. *Grammaire des fautes et français non conventionnels*, Paris, Presses de l'École normale supérieure.

- , Louise DAGENAIS et Gérard GONFROY. 1995. «Le Dictionnaire critique de l'abbé Féraud (1787)», dans Terence RUSSON WOOLDRIDGE et Ian LANCASHIRE (dir.), *Informatique et dictionnaires anciens* (p. 173-182). Paris, Didier érudition.
- CATACH, Nina. 1968. *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance (auteurs, imprimeurs, ateliers d'imprimerie)*. Genève, Droz;
- , 1978. *L'orthographe*. Paris, Presses universitaires de France;
- , 1995. *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris, Larousse;
- , 2001. *Histoire de l'orthographe française*, édition posthume, réalisée par Renée HONVAULT avec la collaboration d'Irène ROSIER-CATACH. Paris, Champion.
- CHAURAND, Jacques. 1992. «Orthographe et morphologie verbale chez des villageois du Soissonnais à la fin du XVIII^e siècle». *Le français moderne*, 60, p. 171-178.
- DE JONG, Thera. 1995. «Parasite consonants : a homographic clash», in Jacek FISIĄK (ed.), *Medieval dialectology* (p. 7-42). Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- DELBUILLE, Maurice. 1970. «Comment naquit la langue française», dans *Phonétique et linguistique romanes. Mélanges offerts à M. Georges Straka*, t. 1 (p. 187-199). Lyon/Strasbourg, Société de la linguistique romane.
- DU PONT, Gratien. 1539. *Art et science de rhétorique metrifftee*. Toulouse, Nycolas Vieillard.
- ERNST, Gerhard et Barbara WOLF. 2002. *Journal de Chavatte*. Tübingen, Niemeyer.
- FABRI, Pierre. 1521. *Le Grant et vray art de pleine rhétorique*. Rouen, Symon Gruel & Thomas Rayer.
- FAIRMAN, Tony. 2002. «Riting these fu lines : English overseers' correspondence, 1800-1835». *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 3, p. 557-573.
- GUERREAU-JALABERT, Anita. 1981. «La Renaissance carolingienne : modèles culturels, usages linguistiques et structures sociales». *Bibliothèque de l'École des Chartes*, 139, p. 5-35;
- , 1982. *Questions grammaticales d'Abbon de Fleury*. Paris, Société d'édition «Les Belles Lettres».
- HILTY, Gerold. 1968. «La Séquence de Sainte Eulalie et les origines de la langue littéraire française». *Vox Romanica*, 27, p. 4-18.
- HOEPPFNER, Ernest. 1926. «Fac-similé du manuscrit et texte critique. Introduction et commentaire philologiques», dans Ernest HOEPPFNER et Propser ALFARIC (dir.), *La chanson de Sainte Foy*. Paris, Société d'édition «Les Belles Lettres».
- JUNEAU, Marcel et Claude POIRIER. 1973. *Le livre de comptes d'un meunier québécois*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- LUSIGNAN, Serge. 2004. *La langue des rois au Moyen Âge. Le français en France et en Angleterre*. Paris, Presses universitaires de France.
- MARTINEAU, France. 2005. « Perspective sur le changement linguistique : aux sources du français canadien », *Revue canadienne de linguistique*, 50, p. 173-213;
- 2007. « Variation in Canadian French Usage from the 18th to the 19th Century », *Multilingua*, p. 203-227.
- MORIN, Yves Charles. 2006. « Histoire des systèmes phonologique et graphique du français », dans Gerhard ERNST, Martin-Dietrich GLESSGEN, Christian SCHMITT et Wolfgang SCHWEICKARD (dir.), *Romanische Sprachgeschichte / Histoire linguistique de la Romania — Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen / Manuel international d'histoire linguistique de la Romania*, 3. Teilband. Berlin/New York, Mouton de Gruyter;
- 2007a. « Histoire du corpus d'Amsterdam : Le traitement des données dialectales », dans Pierre KUNSTMANN et Achim STEIN (dir.), *Le Nouveau Corpus d'Amsterdam*. Actes de l'atelier de Lauterbad, 23-26 février 2006 (p. 29-50). Stuttgart, Steiner;
- 2007b. « A corpus of French texts with non-standard orthography » in Yuji KAWAGUCHI, Toshihiro TAKAGAKI, Nobuo TOMIMORI and Yoichiro TSURUGA (eds), *Corpus-Based Perspectives in Linguistics* (p. 191-215). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- PFISTER, Max. 1973. « Die sprachliche Bedeutung von Paris und der Ile-de-France vor dem 13. Jahrhundert ». *Vox Romanica*, 32, p. 217-253.
- POSNER, Rebecca. 1996. *The Romance languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROBSON, Charles Alan. 1955. « Literary language, spoken dialect, and the phonological problem of Old French ». *Transaction of the Philological society*, p. 117-180.
- SUCHIER, Hermann. 1893. *Altfranzösische Grammatik. Theil I. Die Schriftsprache. Lieferung 1. Die betonten vocale*. Halle a.S., M. Niemeyer;
- 1906. *Les voyelles toniques du vieux français langue littéraire (Normandie et Île-de-France)*, trad. de l'allemand augmentée d'un index et d'un lexique par Ch. GUERLIN DE GUER. Paris, Champion [traduction de Suchier, 1893].
- VANDEBUSSCHE, Wim. 2002. « Dutch Orthography in Lower, Middle and Uppper Class Documents in 19th-Century Flanders », in Andrew Linn and Nicola McLelland (eds), *Standardization. Studies from the Germanic Languages* (p. 27-42). Amsterdam, John Benjamins;
- and Stephan ELSPAß. 2007. « Lower Class Language Use in the 19th Century ». Numéro spécial de *Multilingua*, 26 (2/3).
- VAN HOECKE, Willy. 1979-1980. « Esquisse historique du système graphique du français ». *Travaux de linguistique*, 6, p. 33-56, et 7, p. 59-85.

- WOLEDGE, Brian et Ian SHORT. 1981. «Liste provisoire de manuscrits du XII^e siècle contenant des textes en langue française». *Romania*, 102, p. 1-17.
- WRIGHT, Roger. 1982. *Late Latin and Early Romance in Spain and Carolingian France*. Liverpool, Cairns.
- . 1994. *Early Ibero-Romance. Twenty-one studies on language and texts from the Iberian Peninsula between the Roman Empire and the Thirteenth Century*. Newark, Delaware, Juan de la Cuesta.

PREMIÈRE PARTIE

**ÉVOLUTION DE
L'ORTHOGRAPHE**

Histoire de l'orthographe à travers des manuscrits et des incunables (IX^e–XV^e siècle)

Liselotte Biedermann-Pasques

CNRS-LAMOP

Susan Baddeley

UNIVERSITÉ DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES

L'ANALYSE DES SYSTÈMES graphiques de textes du IX^e au XV^e siècle permet d'affirmer que l'écriture du français était loin d'être aussi simple et phonétique qu'on a bien voulu le dire et qu'on le dit parfois encore. L'orthographe est, depuis ses débuts, un système mixte ou plurisystème, dans lequel se côtoient, dans des proportions variables, des signes qui notent de l'oral, ou *phonogrammes*; des signes qui correspondent plus précisément à des *morphèmes grammaticaux* et *lexicaux* (notation du genre, du pluriel, du mode verbal, de désinences verbales de temps, de personne, des marques finales dérivatives); d'autres signes, enfin, permettent la distinction de sens d'homonymes, sorte de « signes-mots » ou *logogrammes*.

L'étude attentive de chaque texte de notre corpus dans toute sa complexité, dans une version manuscrite, ou imprimée dans le cas d'un incunable, permet de dégager le système graphique propre à un texte ou

à un auteur/copiste¹. Ce n'est qu'après avoir relevé systématiquement le matériau graphique et analysé chaque unité graphique individuellement et mis ensuite en relation avec les autres unités graphiques qu'on peut commencer à dégager les grandes tendances graphiques d'un texte et procéder à une comparaison historique d'états successifs.

À côté de mots qui ont une histoire graphique très riche (jusqu'à une dizaine de variantes), il est frappant de constater qu'un très grand nombre de mots n'ont pratiquement pas varié et ont très souvent leur forme actuelle depuis les plus anciens textes : ainsi, dans les limites de notre corpus et à l'exception de *La Passion du Christ*, la série des mots grammaticaux, en raison de leur proximité avec le modèle latin, **il**, **elle**, **(ne) pas**, **plus**, **(il) est**, **non**, **bien**, **moins**, **certes**, etc. Pour d'autres mots, comme *homme*, par contre (du latin *homo*), on relève de nombreuses variantes. Dans *La Cancun de Saint Alexis* (xii^e s.), 28 occurrences du mot se répartissent en six modèles graphiques : 1. **hom** (10 occ., cas sujet, dont une occurrence correspond au pronom *on*) ; 2. **home** (7 occ., dont six cas régime et un cas sujet, indifférenciés graphiquement) ; 3. **homo** (1 occ.), forme graphique proprement latine, dont *o* final correspond à *e* atone placé à la césure (4/6) dans le compte du décasyllabe (*fit celfaint homo / en cefta mortel uide* «fit ce saint homme en cette mortelle vie» § 123) ; 4. **hume**, forme anglofrançaise, avec fermeture de la voyelle en *u* (5 occ., cas régime, dont un au pluriel, **humef**) ; 5. **lum**, avec soudure de l'article élidé et absence de *h* étymologique (2 occ., dont une correspond au pronom «l'on») ; 6. **lume** (3 occ.).

D'une façon générale, cependant, on peut affirmer que le nombre de variantes graphiques d'un mot va en diminuant au fur et à mesure qu'on se rapproche du xv^e siècle. L'analyse de systèmes graphiques de textes du ix^e au xv^e siècle permet de dégager quelques tendances graphiques très nettes comme la standardisation d'un certain nombre de notations, la spécialisation de certains graphèmes, comme le *s* rond, dans la fonction de morphogramme du pluriel, etc.

1. La comparaison avec une édition du texte modernisé, corrigée et normalisée, si elle existe, permet de faciliter le déchiffrement ; cependant, nous n'avons intégré aucune correction ni normalisation d'éditeur.

Le Gaygnard (1609) : l'ancienne orthographe, la nouvelle pédagogie et la réforme orthographique

Yves Charles Morin¹

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

FORT D'UNE LONGUE expérience de précepteur dans le Poitou et avancé en âge, Le Gaygnard décide de partager le fruit de ses observations et de sa pratique pour proposer une réforme de l'orthographe ainsi qu'une nouvelle méthode pour apprendre à lire, utile, précise-t-il dans la dédicace de son *Aprenmolire*², tant aux « eſtrâgiers [afin que] d'eux meſmes ſeuls [ils] puiſſent & ſachent lire naïfvement nos eſcrits & nos liures » et aux « maîtres d'efcolles [afin qu'ils] ne ſoient plus ſi long temps à faire apprendre vne aſſeuree lecture courante à noſtre ſueillee [*sic*] & docile jeuneſſe » (dédicace, p. 1).

Sa réforme passera pratiquement inaperçue des linguistes. Brunot (1925, p. 84, n. 4) y consacre une petite note superficielle. Les travaux contemporains sur l'histoire de l'orthographe omettront jusqu'au nom de son auteur (Baddeley, 1993 ; Biedermann-Pasques, 1992 ; Catach,

1. Ce travail a été subventionné en partie par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (subventions 410-2004-2029 et 412-2004-1002, sous la direction de France Martineau). J'aimerais aussi remercier ici Susan Baddeley, France Martineau et Dominique Billy.

2. Ce terme est un des nombreux néologismes terminologiques — construits sur des racines de la langue ordinaire — dont regorge cet ouvrage. Ainsi *Aprenmolire*, construit sur les « racines » *apren-*, *mot* et *lire*, nomme « l'Art d'apprendre à lire les mots ».

1968). Son travail aura probablement été victime de la périodisation (grammairien du xvi^e siècle, ouvrage du début du xvii^e) et des réelles difficultés à comprendre le texte : « Son ouvrage, écrit de la façon la plus confuse et d'un style boursoufflé et pédantesque, se refuse à toute analyse », dira Ambroise Firmin Didot (1868, p. 21). Des psychologues, par contre, reconnaîtront dans sa démarche une première défense de la méthode globale, ce qui est probablement abusif³.

Son ouvrage est pourtant riche d'enseignements, en particulier sur la réception en Province des idées sur la réforme orthographique, sur les prononciations régionales du français⁴ et sur l'enseignement de la lecture au xvi^e siècle.

L'auteur

Sa vie

On ne connaît de l'auteur que ce qu'il a laissé dans les deux ouvrages de lui qui nous sont parvenus, son *Promptuaire d'unifons* (dictionnaire de rimes), refait et publié à Poitiers en 1585 après la destruction du premier

3. Voir Jean Vial (1962, p. 18) : « Aussi nous contenterons-nous de signaler quelques ébauches anciennes de la méthode dite globale. [...] N'insistons pas davantage sur cette intuition, cette injonction, d'un esprit singulier de la fin du xvi^e siècle, Pierre Le Gaynard, demandant de "*lire d'une traite, à vue d'œil, sans épeler*". » <<http://huet.free.fr/paideia/paidogonos>>, 4 mai 2006] On verra, au contraire, que sa méthode se fonde essentiellement sur les techniques d'épellation héritées des grammairiens latins.

4. On prendra garde aux particularités régionales enregistrées dans les travaux des grammairiens des xvi^e et xvii^e siècles. On ne peut en aucun cas admettre que l'usage de Le Gaynard soit représentatif d'un état de langue général au début du xvii^e siècle, comme le suppose le travail de Ranum (2004) : « This little treatise leaves no doubt that, circa 1600, the diphthong OI in *roi, toi, moi*, and so forth was indeed pronounced "oué" [i.e. with close e, YCM]. In fact, on p. 30 Le Gaynard [*sic*] places an acute accent on the E : "moé" ». De fait, Le Gaynard se contente de donner des exemples de ce qu'il appelle « l'impression reformée » de ce digraphe. Il écrit par exemple : « oie, a fon i retranché en l'impression reformée ou au lieu de mettre *dizoient, donnoient, il se voit dizoet, donnoet*. etc. », avec un *ç* à crochet et non un *é* avec accent aigu. Le *ç* à crochet — disponible dans les casses des imprimeurs où il servait à rendre la diphtongue *ae* du latin — avait été « recyclé » dans différentes orthographes réformées du xvi^e siècle pour noter des sons parfois fort différents. Les exemples d'orthographes réformées non identifiées que donne Le Gaynard à la p. 30 ne peuvent en aucun cas donner d'indication sur sa propre prononciation. Son propre système orthographique n'inclut pas le *ç* à crochet ; il utilise bien des accents — qui, cependant, notent la durée vocalique, non le timbre, ainsi que nous verrons.

L'évolution de l'orthographe au fil des dictionnaires de l'Académie française

Hubert Séguin et Alain Desrochers¹

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

*[...] on a toujours vu que les disputes
sur l'orthographe ne finissoient
point, et que d'ailleurs elles n'ont
jamais converti personne².*

PLUSIEURS termes ont été proposés pour caractériser la langue écrite. Nous retiendrons les distinctions notionnelles proposées par Coulmas (1989). Dans cette perspective, un *système d'écriture* renvoie aux unités linguistiques représentées par des marques visuelles ou tactiles (p. ex., les mots et les morphèmes, les syllabes, les phonèmes). On parlera alors de systèmes logographiques, syllabiques ou alphabétiques (Gelb, 1973; Sampson, 1985). *L'écriture*, elle-même, désigne le système

1. Ce travail a été rendu possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Réseau canadien de recherches sur le langage et l'alphabétisation. Notre reconnaissance va à Chantal Contant, France Martineau, à Yves Charles Morin et à Glenn Thompson pour leurs commentaires et suggestions sur une version antérieure de ce chapitre. Toute correspondance peut être adressée à Hubert Séguin (huseguin@videotron.ca) ou à Alain Desrochers (Alain.Desrochers@uottawa.ca).

2. (Fin xvii^e siècle). Abbé de Choisy, de l'Académie française, membre du Bureau des «doutes sur la langue» (créé en 1696, en parallèle à celui du «Dictionnaire»), dans le Journal de l'Académie française (non publié), cité dans Catach-Honvault (2001, p. 212).

de notation retenu pour représenter des structures linguistiques élémentaires (p. ex., l'alphabet). Enfin, l'*orthographe* fait spécifiquement référence à une standardisation des graphies qu'on tient pour « correctes » dans une langue donnée. L'*ortho-graphie* (« correcte » – « graphie ») — qui se dirait mieux logiquement « orthographie » — renvoie donc à la normalisation d'un système de notation des unités linguistiques à l'aide de marques conventionnelles.

L'écriture du français s'articule, selon Jaffré (1997), en accord avec d'autres spécialistes, dont Catach (1980) et Blanche-Benveniste et Chervel (1969), autour de deux principes fondamentaux. Le principe *phonographique* guide le jeu des correspondances entre les unités non significatives, mais distinctives de la langue orale (les phonèmes) et les unités non significatives, mais distinctives de la langue écrite (les phonogrammes). Ce jeu de correspondance est largement régulier dans certaines langues (p. ex., le finnois, le serbo-croate, l'italien), mais il présente plusieurs déviations aux patrons réguliers dans d'autres langues (p. ex., l'anglais et le français). Le second principe, dit *sémiographique*, renvoie aux unités linguistiques significatives et à leur fonctionnement dans la communication langagière. Les unités significatives propres au français écrit sont les morphèmes ou morphogrammes (p. ex., les marques du pluriel ou du temps verbal) et les mots ou logogrammes qu'on peut agencer selon les règles de la grammaire.

L'objectif que nous poursuivons ici est de décrire l'écriture du français et d'offrir un compte rendu synthétique de l'évolution de son orthographe au fil des éditions successives du Dictionnaire de l'Académie française, donc sur une période de plus de 300 ans. Nous ne rapportons aucune analyse nouvelle de documents anciens. Nous nous appuyons plutôt sur les travaux récents réalisés par les spécialistes de l'histoire de l'orthographe française (p. ex., Catach, 1978; Catach-Honvault, 2001; Picoche, 1971; Catach, 1995). Nous n'avons pas contrevérifié les données qui appuient toutes les conclusions que nous rapportons; par conséquent, nos affirmations ne sont pas à l'abri de l'erreur ni de la controverse, mais elles s'appuient sur une base de données historiques déjà considérable. Nos conclusions sont donc conformes à la compréhension que nous avons actuellement des facteurs linguistiques et sociaux qui ont conduit l'orthographe française à son état actuel.

La *Nouvelle découverte* de Louis Hennepin de 1697 à 1711 : reflet des variations orthographiques aux Provinces-Unies

Marie-Aude Plante

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

D EPUIS PLUS d'un millénaire, étant donné que les Serments de Strasbourg (842) inaugurèrent l'utilisation de la langue vulgaire romane à l'écrit, la langue française n'a cessé d'évoluer. Les recherches philologiques sur la langue française et, en particulier, sur l'évolution de l'orthographe nous permettent de mieux saisir l'influence que certains facteurs ont pu avoir sur l'orthographe moderne telle que nous la connaissons aujourd'hui. L'invention de l'imprimerie, l'évolution de ses techniques, les différentes écoles et courants orthographiques des origines à nos jours et l'universalisation progressive de l'éducation sont les principaux éléments qui ont eu une importance cruciale dans la mutation de l'orthographe. Avant d'atteindre l'état actuel de relative fixité scripturale, l'orthographe a longtemps été instable et mouvante et divers usages concurrents coexistaient. Susan Baddeley classe ces différents états de l'orthographe en deux grandes catégories ou tendances : l'orthographe ancienne et l'orthographe nouvelle. Alors que l'orthographe ancienne est « issue directement de la tradition manuscrite, et doit sa structure et ses principales caractéristiques à un certain nombre de facteurs matériels, sociaux et historiques » (Baddeley, 1993, p. 26), l'orthographe nouvelle est « adapt[ée] aux nouvelles techniques et à un public plus large, moins expérimenté en lecture, et dont la plupart ignorait le latin » (*ibid.*, p. 27).

L'orthographe nouvelle est principalement une « orthographe allégée de ses consonnes superflues et des notations étymologiques, avec accents et signes auxiliaires » (*ibid.*, p. 19). Ces deux grandes tendances guideront notre analyse.

En ce qui concerne les Provinces-Unies¹, territoire à forte tradition francophone, plusieurs spécialistes s'entendent pour affirmer qu'une particularité en matière d'orthographe les distinguait des autres contrées francophones ou francophiles de l'époque : leur caractère avant-gardiste. Le français y fut enseigné pendant de nombreux siècles et, selon Baddeley, « les dictionnaires français-flamand aux XVI^e-XVII^e siècles ont contribué de façon considérable à répandre l'orthographe nouvelle, notamment l'usage de certains accents et la distinction entre <i> et <j>, <u> et <v>, et à les faire accepter en France » (Baddeley, p. 353). C'est d'ailleurs ce postulat de base d'innovation orthographique des Provinces-Unies qui constitue la trame de fond de la présente étude.

Notre analyse portera sur différents imprimés des récits de voyages de Louis Hennepin, puisqu'ils reflètent bien la fluctuation orthographique de la langue française au moment même où l'Académie française tentait d'instaurer une norme grâce à son *Dictionnaire* (1694 ; voir Séguin & Desrochers, p. 91 de cet ouvrage). Il existe des dizaines de versions dissemblables, au point de vue orthographique, des trois récits qu'il a publiés. Nous donnerons tout d'abord certains repères contextuels nécessaires à l'intelligence du sujet en commençant par une courte biographie de l'auteur suivie d'une présentation concise des quatre versions de la *Nouvelle découverte d'un tres grand pays Situé dans l'Amerique*, que nous analyserons. Nous brosserons ensuite un tableau général de la situation du français aux Provinces-Unies et de ses imprimeurs. Puis, grâce à l'analyse orthographique des quatre versions officiellement imprimées aux Provinces-Unies de la *Nouvelle découverte d'un tres grand pays Situé dans l'Amerique*, nous tenterons d'établir les corrélations entre les mouvances de ces versions et les facteurs extérieurs au texte.

1. La République indépendante des Provinces-Unies a été constituée à la suite du traité d'Utrecht de 1579. Ce traité scella l'union des provinces de la Hollande, la Zélande, l'Utrecht, la Gueldre, l'Overijssel, la Drente, la Frise et la Groningue ainsi que certaines villes du Brabant, de la Flandre et du Limbourg. Puis la paix de Munster, en 1648, mit fin à la guerre contre l'Espagne et légitima davantage les territoires occupés par les Provinces-Unies, qui conservaient les terres conquises pendant la guerre (Van Gelder, 1949, p. 3-84).

La ponctuation au siècle des Lumières

Émilie Codaire

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

LA PONCTUATION occupe une place un peu à l'écart dans la grammaire traditionnelle. Parce qu'elle est apparue bien après l'écriture et que son usage est flottant, on semble parfois lui accorder une importance secondaire.

Relevant à la fois de l'orthographe et de la typographie, les signes de ponctuation ont comme particularité, en plus d'être non alphabétiques et idéographiques, de remplir de multiples fonctions. En somme, la ponctuation se définit comme

l'ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, *intérieurs* au texte et *communs* au manuscrit et à l'imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant un système, complétant ou suppléant l'information alphabétique (Catach, 1980, p. 21).

Trois sortes de ponctuation sont à distinguer : la ponctuation de phrase, celle de mot et celle de texte. La ponctuation de mot sert à délimiter le mot (espace, apostrophe et trait d'union), alors que la ponctuation de texte relève des procédés de mise en pages et en livre du texte (marges, titres, illustrations, etc.). La ponctuation de phrase, quant à elle, comprend les signes qui délimitent la phrase ou ses parties, soit les différents points (interrogatif, exclamatif, final, deux-points, point-virgule, points de suspension), la virgule, les parenthèses, les crochets, les guillemets et le tiret. C'est sur ce dernier type de ponctuation que portera essentiellement notre étude.

Bien qu'elle soit un peu en marge de la grammaire, il semble que la ponctuation puisse être une source d'information enrichissante sur une époque. C'est pourquoi, en plus de relever les éléments principaux de l'histoire de la ponctuation des origines au xvii^e siècle, il nous apparaît intéressant d'étudier, dans une perspective historique et philologique, les rapports entre les règles prescrites par les grammairiens et leur application dans un texte produit à une période donnée, soit le siècle des Lumières, en vue de dégager les conceptions de la phrase, les rapports entre l'oral et l'écrit, ainsi que les pratiques d'écriture et de lecture de cette époque. À long terme, ce travail permettra sans doute d'éclairer le problème de la ponctuation tel qu'il se présente aujourd'hui aux praticiens de la langue.

La ponctuation des origines au xvii^e siècle

Les premiers signes de ponctuation sont entrés dans la langue environ 4000 ans après l'apparition de l'écriture. Vers le ii^e siècle av. J.-C., Aristophane de Byzance, directeur de la Bibliothèque d'Alexandrie, emploie dans ses éditions critiques des œuvres d'Homère un système de signes de ponctuation qui servira de modèle à plusieurs grammairiens et érudits des générations suivantes (Catach, 1968, p. 73). Son système comprend trois signes : le point en haut, le point en bas et le point moyen ou médian. Équivalant à notre point final, le point en haut, signe de ponctuation forte, marque la fin de la période oratoire, alors que le point en bas, signe de ponctuation faible, correspond à notre virgule. Quant au point moyen ou médian, placé à mi-hauteur sur la ligne, il équivaut au point-virgule. Voici comment le grammairien Denys le Thrace, dans sa *Technè*, résume l'emploi des trois points : « Le point final signale une pensée complète. Le point moyen s'emploie pour signaler où il faut respirer, le point inférieur signale une pensée qui demeure incomplète, à laquelle il manque encore quelque chose. » (Lallot 1989, p. 91-92 ; cité dans Catach, 1994, p. 14)

Selon Catach (1968, p. 15-16), trois exigences ont motivé l'invention de la ponctuation : l'aide générale à la lecture et à la diction, l'aide au chant et à la récitation chantée, et l'aide à l'établissement et au traitement du texte.

Les récentes rectifications de l'orthographe française : analyse et impact

Chantal Contant

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE est en évolution constante. Au fil des siècles, les mots empruntés se francisent peu à peu, les pluriels se régularisent, une tendance à la soudure s'impose de plus en plus, etc. (voir Séguin et Desrochers, p. 91 de cet ouvrage). **Toute évolution est normale.** Mais il semble nécessaire que ces changements soient bien encadrés, pour les usagers comme pour le corps enseignant. Les rectifications de l'orthographe recommandées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française (Paris) et approuvées par l'Académie française ont permis de bien cerner l'évolution des pratiques orthographiques et de la confirmer.

Mais pourquoi proposer ces rectifications? Quelle en fut la mise en œuvre? Quelles sont les règles recommandées et quelle évaluation peut-on en faire? Quelle est la portée de ces recommandations? Où en sont rendus notamment les dictionnaires? Voilà des questions que nous aborderons dans ce chapitre.

Pourquoi rectifier l'orthographe française?

L'orthographe française est assez capricieuse en comparaison d'autres langues comme l'espagnol ou l'italien (voir Sprenger-Charolles, p. 213 de cet ouvrage). Par exemple, 1) le français n'emploie pas systématiquement

une seule et même lettre pour représenter un même son : le son [e] peut s'écrire <é, ez, er, et, ai>, etc. ; 2) l'orthographe française connaît plusieurs alternances aléatoires de consonnes simples et doubles : *siffler/persifler, nommé/innomé, charrette/chariot, combattre/combatif, bonhomme/bonhomie* ; 3) le singulier et le pluriel des mots composés étant basés sur des critères plutôt sémantiques, des interprétations diverses et incohérentes surviennent : selon *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré* avant 1990, on avait au singulier *un cure-ongles* avec <s> obligatoire, *un cure-oreille* sans <s> et *un cure-dent* ou *un cure-dents* (au choix) ; 4) certains mots ont une accentuation française depuis longtemps reconnue (*référendum*), d'autres ont été attestés avec une accentuation partielle (*cafeteria* selon *Le Petit Robert* avant 1990), d'autres encore ne portent pas l'accent (*ego*, mais *égocentrique*; *placebo*) ; 5) le trait d'union est utilisé de façon souvent aléatoire : on trouvait avant 1990, dans *Le Petit Robert*, les formes *extra-terrestre* ou *extraterrestre* (au choix), aux côtés de *extra-légal* (trait d'union obligatoire) et de *extrajudiciaire* (soudure obligatoire).

Étant donné que l'orthographe n'a pas de correspondance stricte « un son – une lettre », qu'elle n'a pas non plus de rapport univoque « une lettre – un son », que la morphologie du singulier et du pluriel n'est pas toujours régulière, que l'accentuation est parfois défaillante, que l'emploi du trait d'union est en partie aléatoire, les usagers du français passent toute leur vie à tenter de maîtriser le code écrit de leur langue. La difficulté à y parvenir crée un état d'incertitude permanent. De plus, pour les étrangers qui souhaitent apprendre le français, les problèmes inhérents à l'apprentissage de son orthographe sont parfois dissuasifs.

Ces facteurs ont motivé la mise en place en 1990 de rectifications de l'orthographe. Comme quelques tentatives de réformes plus audacieuses avaient échoué par le passé, la prudence était de rigueur et il ne fallait proposer que des changements bien précis. On devait limiter le nombre de cas touchés, pour ne pas déstabiliser les scripteurs adultes ayant déjà travaillé fort à l'apprentissage de leur langue écrite et ayant conséquemment un attachement particulier à l'orthographe traditionnelle. Les rectifications de l'orthographe élaborées en 1990 ont atteint les objectifs visés : sages et limitées, elles tendent à supprimer des irrégularités flagrantes du français écrit et à uniformiser des règles orthographiques déjà existantes. Leur application ne peut que rendre service aux usagers d'aujourd'hui et de demain.

Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème : une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol

Liliane Sprenger-Charolles

CNRS ET UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

UNE ÉCRITURE ALPHABÉTIQUE est supposée transcrire principalement les unités distinctives minimales de l'oral, les phonèmes, qui permettent de différencier — dans une langue donnée — deux mots, par exemple, *bol* et *vol*. Or, le répertoire des phonèmes varie d'une langue à l'autre. Ainsi, alors que /b/ et /v/ sont deux phonèmes du français, ce n'est pas le cas en espagnol. À l'inverse, le <r> simple et le double <rr> renvoient à deux phonèmes différents de l'espagnol, permettant de distinguer *pero* 'mais' de *perro* 'chien', alors qu'il n'y a qu'un seul <r> en français¹.

Une difficulté majeure des écritures alphabétiques vient de ce que, à la différence de l'Alphabet phonétique international (API), les lettres de l'alphabet ne permettent pas de transcrire tous les phonèmes des différentes langues. Par exemple, on dispose de cinq ou six lettres pour les voyelles, ce qui permet de transcrire les cinq voyelles simples de l'espagnol, mais pas les quelque 10 à 15 voyelles du français ou de l'allemand. Dans ces deux écritures, il a donc fallu utiliser soit une combinaison de

1. Un grand merci à Alain Desrochers pour sa relecture attentive de ce chapitre et pour ses suggestions de corrections.

lettres, soit une lettre à laquelle s'ajoute une marque spécifique pour transcrire certaines voyelles par exemple, pour /u/ versus /y/ <ou> et <u> en français, de même que <u> et <ü> en allemand. Le même cas de figure se retrouve pour certaines consonnes, comme <ch>. Par conséquent, l'unité de base de l'écrit n'est pas la lettre, mais le graphème, qui renvoie au phonème (unité de base du système phonologique), le graphème pouvant avoir une ou plusieurs lettres et comporter des marques diacritiques (les accents aigu, grave et circonflexe, le tréma et la cédille).

Les correspondances graphème-phonème et phonème-graphème : description

Le nombre d'allographes, c'est-à-dire le nombre de graphèmes différents pouvant transcrire un même phonème, n'est pas identique en anglais, en français, en allemand et en espagnol. Il n'est également pas identique pour les consonnes et les voyelles. Par exemple, pour les six consonnes occlusives /p/t/k/-/b/d/g/, on relève au total dix graphèmes en espagnol (<p>, <b, v>, <t>, <d>, <c, k, qu>, <g, gu>) contre une vingtaine dans les trois autres langues (<p, pp>, <b, bb>, <t, tt, th>, <d, dd, dh>, <c, cc, k, kk, ck, ch, qu>, <g, gg, gu>). De même, les cinq voyelles simples de l'espagnol se transcrivent par six lettres <u>, <e>, <o> <a> et <i> ou <y>. Par contre, les voyelles simples de l'allemand, du français et de l'anglais, qui sont non seulement plus nombreuses, peuvent en plus se transcrire de différentes façons. Par exemple, en allemand /ø/, /ɛ/ et /y/ peuvent s'écrire respectivement <ö> ou <eu>, <ä> ou <e> et <ü> et <y>. De même, en français /ɛ/ peut s'écrire <e> (ex. : *bec*), <è> (ex. : *règle*), <ê> (ex. : *même*), <ê> (ex. : *Noël*), <ai> (ex. : *aime*), ou <ei> (ex. : *veine*). C'est toutefois l'anglais qui a le système le plus inconsistant, particulièrement pour la transcription des voyelles. Par exemple, au moins huit graphèmes différents se prononcent /i :/ dans des mots fréquents : <i> (ex. : *machine*), <ee> (ex. : *see*), <ea> (ex. : *sea*), <ei> (ex. : *ceiling*), <ie> (ex. : *field*), <ey> (ex. : *key*), <ay> (ex. : *quay*), et <eo> (ex. : *people*).

Ces quelques éléments sont développés dans les parties suivantes, dans lesquelles on présente le système des correspondances graphème-phonème et phonème-graphème dans les quatre langues cibles, d'abord pour les consonnes, puis pour les voyelles.

DEUXIÈME PARTIE

**PRATIQUE DE
L'ORTHOGRAPHE**

Morphologie du nombre dans les échanges épistolaires d'une famille ouvrière de Montréal au XIX^e siècle

France Martineau et Jennifer Dionne

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

LES LETTRES ÉCHANGÉES entre trois membres de la famille Labrecque, famille ouvrière dans le Montréal de la fin du XIX^e siècle, constituent des documents linguistiques uniques. Ces lettres, en plus d'ouvrir une fenêtre sur ce que pouvait être l'état du français des milieux ouvriers à Montréal à la fin du XIX^e siècle, nous permettent de comprendre les compétences orthographiques de scripteurs malhabiles et leur degré d'intégration de la norme orthographique. Les scripteurs peu lettrés écrivant peu, ce type de documents historiques est très rare. Il faut une situation particulière pour que l'échange se produise; dans le corpus étudié, c'est l'exil du père vers les États-Unis qui suscite l'échange entre le Colorado et Montréal. Ces lettres révèlent aussi des stratégies d'écriture différentes selon les scripteurs et peuvent servir à mieux nuancer la situation générale de l'alphabétisation à la fin du XIX^e siècle.

Cette étude¹ est organisée de la façon suivante. Après avoir fait une brève description des scripteurs, nous examinerons le contexte de

1. Cette étude a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada par l'octroi d'une subvention ordinaire de recherche (titulaire : F. Martineau; avec Alain Desrochers et Yves Charles Morin) et de la subvention *GTRC Modéliser le changement : les voies du français* (titulaire : F. Martineau). Nous remercions pour leurs commentaires et suggestions Annie Avard, Maude-Emmanuelle Lambert, Sandrine Tailleux et, plus particulièrement, Yves Charles Morin.

l'éducation au XIX^e siècle, pour évaluer l'éducation qu'ont pu recevoir les trois scripteurs étudiés. Puis nous nous pencherons sur une règle orthographique de base : la marque graphique du pluriel dans le groupe nominal. Nous verrons que, outre une indication du niveau d'intégration d'une norme, l'analyse systématique des habitudes orthographiques des scripteurs permet de dégager des « scripteurs fantômes », c'est-à-dire des scripteurs différents signant sous le même nom.

Les scripteurs Labrecque

Le corpus Labrecque est composé de 44 lettres². Les lettres de la famille Labrecque ne sont destinées qu'à des membres de la famille ou à des amis proches; ce degré d'intimité donne à l'échange un ton de familiarité, absent des lettres officielles. Ces lettres ont été rédigées entre avril et novembre 1880. Elles sont toutes écrites à la première personne et portent la signature de trois scripteurs : Onésime Labrecque père, Léocadie Labrecque (née Beaumont) et Joseph-Onésime Labrecque fils (« O. Labrecque », « Onésime Labrecque », « Léocadie Labrecque », « J. O. Labrecque » ou « Joseph-Onésime Labrecque »). Comme nous le verrons, la signature d'Onésime Labrecque cache probablement en fait trois différents scripteurs.

L'échange entre les scripteurs Labrecque commence au moment où Onésime père quitte Montréal pour les mines de Leadville et de Gunnison au Colorado en raison, probablement, d'une crise d'emploi qui sévit au Québec depuis 1850. Le recensement canadien de 1881 révèle qu'Onésime père est de retour à Montréal à cette date. Selon les données recueillies lors de ce recensement, au moment de la correspondance, un an plus tôt, Onésime père a 59 ans, sa femme, Léocadie, en a 39, tandis que Joseph-Onésime, le fils du couple, en a 20. Ces écarts de 20 ans entre les trois scripteurs sont d'un grand intérêt puisqu'ils permettent une comparaison entre trois générations et une étude du changement en temps apparent.

2. Le corpus des lettres Labrecque provient du Corpus de français familier ancien (1995-2006) de F. Martineau. Toutes les citations de cet article proviennent donc de ce corpus. Les lettres sont en voie d'édition par F. Martineau. Elles ont été transcrites, vérifiées et balisées dans le cadre de projets supervisés par F. Martineau.

Incidence de certaines caractéristiques de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture

Liliane Sprenger-Charolles

CNRS ET UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

Pascale Colé

CNRS ET UNIVERSITÉ DE SAVOIE

LA COMPRÉHENSION en lecture dépend à la fois du niveau de compréhension orale de celui qui lit et de ses capacités d'identification des mots écrits, chacune de ces deux composantes étant nécessaire bien que non suffisante pour lire. On considère également que les processus engagés dans l'identification des mots écrits sont spécifiques à la lecture. En revanche, les processus impliqués dans la compréhension de la langue écrite et orale sollicitent des processus communs, comme le suggèrent des travaux qui signalent que, chez le lecteur qui a développé des procédures d'identification des mots écrits efficaces, les corrélations entre compréhensions écrite et orale sont élevées, soit d'environ $r = 0,90$ (Gernsbacher, Varner et Faust, 1990 ; Lecoq, 1996).

En ce qui concerne les processus propres à la lecture, les travaux de recherche indiquent que le lecteur expert utilise des procédures d'identification des mots écrits très rapides, indépendantes du contexte et que, à l'étape précoce du traitement de l'information, il récupère très rapidement les codes orthographique et phonologique des mots qu'il lit,

puis leur code sémantique (pour une synthèse, voir Sprenger-Charolles et Colé, 2003a). C'est la maîtrise progressive de ce type de procédure d'identification des mots écrits qui doit permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de sa compréhension orale, en le dégageant du poids d'un décodage lent et laborieux, ou du recours à des anticipations contextuelles hasardeuses (Stanovich, Cunningham et West, 1981).

Dans cette étude, après avoir exposé un cadre de référence qui permet d'analyser les problèmes auxquels le lecteur débutant est confronté dans une écriture alphabétique, nous décrivons la façon dont se mettent en place les mécanismes propres à la lecture en portant une attention particulière à l'incidence de la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage.

Un cadre de référence

Pour comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les enfants quand ils apprennent à lire en français, il est nécessaire d'avoir une idée précise de ce qu'implique cet apprentissage dans une écriture alphabétique par rapport aux autres types d'écriture. Toutes les écritures, y compris les écritures logographiques telles que celle du chinois, transcrivent des unités de la langue orale. Ce qui les différencie, c'est la taille des unités transcrites et leur nature : unités qui ont un sens, comme les mots, ou qui n'ont pas de signification, comme les syllabes ou les phonèmes. La transcription de l'oral s'effectue en effet à trois principaux niveaux : le mot ou le morphème, la syllabe et le phonème. Ainsi, le mot *orthophoniste* contient des sous-unités qui ont également un sens, les morphèmes, comme <ortho> (ex. : *orthographe*), <phon> (ex. : *phoniatre*) et le suffixe <iste>, (ex. : *fleuriste*). Ces éléments sont utilisés en tant qu'unité de base, non décomposable, dans des écritures comme celle du chinois. Dans d'autres écritures, les mots et les morphèmes peuvent être décomposés en sous-unités qui n'ont pas de sens : les syllabes et les graphèmes, qui renvoient aux phonèmes. Par exemple, le mot oral *orthophoniste* comporte quatre ou cinq syllabes (<or>-<tho>-<pho>-<nist> ou <nis>-<te>) et dix (ou onze) phonèmes qui sont transcrits par treize lettres et par onze graphèmes (<o>-<r>-<th>-<o>-<ph>-<o>-<n>-<i>-<s>-<t>-<e>). Les syllabes sont les unités de base, non décomposables, des écritures

De l'orthographe à la lecture orale

Alain Desrochers et Glenn Thompson¹

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

LES ENFANTS qui grandissent dans les sociétés lettrées assimilent plusieurs notions relatives à l'écriture avant que commence l'enseignement formel de la lecture à l'école. La majorité des enfants exposés à l'écriture alphabétique ont, avant l'âge de 6 ans, une idée relativement nette de la *physionomie* des graphies et des mots écrits (Bialystok, 1995; Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006). Ils différencient les mots sur le plan de la forme (p. ex., des gribouillis ou des dessins à la ligne), de leurs caractéristiques spatiales (p. ex., selon leur arrangement linéaire horizontal et les conventions d'espacement) et de leurs unités constitutives (p. ex., des lettres et non des chiffres, une combinaison de voyelles et de consonnes et non un alignement d'une seule sorte de lettres). Tolchinsky-Landsmann (2003) tire des travaux sur l'appréhension de l'écrit la conclusion que les enfants d'âge préscolaire ont déjà amorcé l'échafaudage d'un système de représentation symbolique de l'écriture qui leur permet de déterminer ce qui est lisible et ce qui ne l'est pas.

1. La recherche rapportée dans ce texte a reçu l'appui financier du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Nos remerciements vont à Sabrina Fréchette, à France Martineau, à Yves Charles Morin, à Hubert Séguin et à Liliane Sprenger-Charolles pour leurs commentaires et suggestions sur une version antérieure de ce texte. Toute correspondance au sujet de ce texte peut être envoyée à l'adresse suivante : <Alain.Desrochers@uOttawa.ca>.

Un pas décisif dans l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique est franchi lorsque les enfants arrivent à mettre les graphies en rapport avec les sons de la parole. Ils s'approprient alors ce que Byrne (1998) appelle le *principe alphabétique* : ils élaborent la représentation cognitive d'un système de correspondances entre les *graphèmes* et les *phonèmes* de leur langue². Selon lui, ce principe constitue un des fondements incontournables de l'apprentissage de la lecture orale (voir aussi Muter, Hulme, Stevenson & Snowling, 2004 ; Seymour, Aro & Erskine, 2003 ; Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998).

Le but principal de cette étude est de chercher à rendre compte de l'apprentissage de la lecture orale des langues alphabétiques en accordant une attention particulière à la langue française. Nous faisons d'abord un retour sur les principales caractéristiques de l'orthographe du français actuel. Ensuite, nous présentons le cadre théorique principal qui a guidé les travaux sur la lecture orale depuis le début des années 1980, soit le *modèle des deux voies d'accès* proposé par Max Coltheart (1978 ; Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993 ; Coltheart, Rastle, Perry, Ziegler & Langdon, 2001), ainsi que les propositions avancées pour expliquer comment l'enfant apprend à lire à voix haute. Enfin, nous évoquons brièvement quelques questions toujours ouvertes relatives à ce cadre théorique.

L'orthographe du français actuel

Le français, à cause de son origine latine, a hérité d'une écriture alphabétique dont les graphies servent, entre autres fonctions, à représenter, ne serait-ce qu'approximativement, les sons de la parole³. L'utilisation standardisée de ces graphies donne à la langue écrite son orthographe,

2. Par le terme *phonème*, nous entendons la plus petite unité de la chaîne parlée qui permet de distinguer les mots les uns des autres (p. ex., *pot* contre *dos* ; Segui & Ferrand, 2000). Chaque phonème désigne une classe de sons de la parole (des allophones) qui peuvent différer sur le plan de leurs propriétés phonétiques (p. ex., durée, fréquence, timbre, accentuation), mais dont la valeur est jugée équivalente sur le plan de la communication. Nous définissons le *graphème* comme une lettre ou un groupe de lettres qui représente un phonème dans la chaîne écrite (Coltheart, 1978 ; p. ex., <p>→ /p/). Il faut, toutefois, savoir qu'il existe d'autres conceptions du graphème (voir Henderson, 1985).

3. En français contemporain, les graphies servent aussi à marquer les morphèmes latents (ex. : les lettres <t> et <g> dans les mots *chant* et *rang*).

L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français

Sébastien Pacton

CNRS ET UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

DU FAIT DE LA RELATIVE régularité des correspondances graphèmes-phonèmes en français, un grand nombre de mots peuvent être lus par assemblage (segmentation du mot en graphèmes, traduction des graphèmes en phonèmes, puis assemblage des phonèmes). Même des mots incluant une graphie irrégulière (ex. : *femme*, *oignon*) pourraient être lus par une stratégie d'assemblage (Coltheart, 1978) associée à une consultation du lexique oral (Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet, 1998). Ainsi, un enfant qui applique des correspondances graphophonologiques régulières aboutit à la prononciation /fem/, et réalisant que cette prononciation ne correspond à aucun mot de son lexique oral, mais est proche du mot /fam/, pourrait inférer que <e> se prononce /a/ dans *femme*. La situation est beaucoup plus complexe dans le cas de l'orthographe, pour au moins deux raisons.

La première raison tient à la nature de la tâche : reconnaissance pour la lecture, rappel pour l'orthographe. Cette différence, commune à tous les systèmes d'écriture, fait que s'il est souvent possible de lire un mot correctement en prenant des indices partiels, il en va tout autrement en orthographe, l'intégralité des lettres formant le mot devant être restituée. Cette contrainte explique pourquoi il est fréquent de trouver des enfants dont les performances en lecture se situent dans la norme, mais dont les performances en orthographe sont en dessous de la moyenne alors que

le pattern de performance opposé est beaucoup plus rare, pour ne pas dire inexistant (Frith, 1980). La plus grande complexité de l'orthographe explique également pourquoi les problèmes orthographiques des dyslexiques sont souvent beaucoup plus persistants que leurs problèmes en lecture (Frith, 1985; Snowling, 2000).

La seconde raison tient à la nature du système d'écriture français. Celui-ci est beaucoup plus inconsistant quand on passe du langage oral au langage écrit que lorsqu'on passe du langage écrit au langage oral (Jaffré et Fayol, 2004; Sprenger-Charolles, p. 213 de cet ouvrage). D'une part, de nombreux phonèmes peuvent être transcrits de différentes façons (ex. : /ā/ peut se transcrire <en>, <an>; /o/, <au>, <o>, <eau>, <ot>). D'autre part, les lettres muettes sont très fréquentes en français, en particulier en fin de mots (ex. : *bavard*, *buvard*). En conséquence, s'il n'existe aucune ambiguïté concernant la façon de prononcer des mots tels que *landau*, *bandeau* ou *sanglot*, il en existe concernant la façon de les orthographier : ceux-ci auraient très bien pu s'écrire *lendot*, *landeau*, *bendo*, *bendot*, *cenglot*, *sangleau*.

Les recherches sur l'acquisition de l'orthographe, comme celles sur l'acquisition de la lecture, se sont massivement centrées sur le rôle de la phonologie (voir Frith, 1980; Snowling, 1994; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenne et Serniclaes, 2003). Il a ainsi été établi que les orthographe inventées par de jeunes enfants s'appuient fortement sur la phonologie (Read, 1986), que conscience phonologique et orthographe sont fortement corrélées (Bruck et Treiman, 1990) et que les erreurs d'orthographe sont, de façon prédominante, phonétiquement correctes (Bosman et Van Orden, 1997; Sprenger-Charolles *et al.*, 2003). La base alphabétique de notre système d'écriture explique le rôle crucial de la phonologie, même pour apprendre l'orthographe de mots irréguliers, lesquels ne comportent souvent qu'une seule graphie irrégulière. Par exemple, une bonne maîtrise des correspondances phonographémiques permettrait d'apprendre simplement que le /o/ du mot *oignon* s'écrit <oi>, plutôt que de mémoriser toutes ses lettres constitutives. Il n'en reste pas moins que l'application correcte de correspondances phonèmes-graphèmes ne permettant guère l'écriture correcte que de la moitié des mots en français (Véronis, 1988; Ziegler, Jacobs et Stone, 1996), il est nécessaire d'utiliser d'autres informations que les relations phonographémiques. Il peut

L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour l'apprenant et l'enseignant

Isabelle Montésinos-Gelet

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Marie-France Morin

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

UN ENJEU IMPORTANT de la compétence à écrire est de maîtriser l'orthographe. Celle-ci, qui correspond à la norme relative à la manière d'écrire un mot, évolue partiellement avec le temps. En effet, notre orthographe n'est pas strictement identique à celle en vigueur dans les siècles passés. Cependant, même si elle n'est pas immuable, cette norme orthographique est contraignante, ce qui se ressent clairement lorsque l'on considère la dévalorisation sociale de ceux qui commettent abondamment des écarts à la norme en écrivant et la façon de nommer ceux-ci des *fautes*. Un rapport à l'orthographe, caractérisé par la crainte de la faute, conduit à l'inhibition du scripteur en développement. Ainsi, le scripteur peu habile va bien souvent renoncer à l'écriture, activité trop associée à des déplaisirs. Dans une société où la maîtrise de l'écrit est attendue des citoyens, un tel renoncement a des conséquences fâcheuses, à la fois pour l'individu et pour la collectivité. Que convient-il de faire pour éviter de tels échecs? Peut-on supprimer la contrainte de la norme orthographique? Nous allons dans cette étude démontrer en quoi cette contrainte est nécessaire et pourquoi il est essentiel, dans

l'enseignement, de faire prendre conscience des raisons de cette nécessité. Nous prolongerons notre propos en précisant les mécanismes par lesquels l'apprenti scripteur s'approprie les composantes lexicale et grammaticale de l'orthographe, pour suggérer, enfin, des pistes susceptibles de favoriser ces apprentissages.

Une contrainte nécessaire

Deux types de réponses sont le plus souvent apportés lorsqu'on demande à un public adulte ce qui justifie le respect de l'orthographe. La première de ces réponses correspond à la façon dont la maîtrise de la langue, particulièrement de l'orthographe, conditionne les perceptions du rang social des individus dans la société. Une faible maîtrise de la langue écrite conduit souvent à une dévalorisation ; une bonne maîtrise, à une reconnaissance. Ainsi, la recherche d'une reconnaissance sociale constitue une raison souvent mise de l'avant pour respecter l'orthographe.

L'autre réponse fréquemment apportée pour justifier la nécessité de la maîtrise orthographique est que ce respect de l'orthographe permet d'être compris du lecteur. Cependant, un message écrit qui ne respecte pas la norme orthographique du français tout en étant déchiffrable par son respect des règles de correspondances phonogrammiques va généralement être compris. Considérons la phrase suivante : *peutu me préte ta raigle*? Malgré le fait que l'orthographe française n'y est pas respectée, le sens énoncé est tout à fait accessible. Cet exemple nous indique que l'orthographe n'est pas strictement nécessaire pour être compris.

En dehors d'une certaine valorisation sociale accompagnant la maîtrise de l'orthographe, pourquoi est-il nécessaire de consentir aux longs efforts indispensables à son appropriation? Reprenons notre exemple : *peutu me préte ta raigle*. Certes, malgré les irrégularités orthographiques présentes, cette phrase est intelligible. Par contre, pour accéder à son sens, le lecteur doit décoder chacun des phonogrammes et les associer aux phonèmes correspondants de manière à trouver la forme orale du message. Ce décodage demande au lecteur plus de temps pour accéder au sens de l'énoncé que celui nécessaire à la lecture de la même phrase écrite en respectant l'orthographe, puisque le respect de la forme orthographique des mots va permettre au lecteur de les reconnaître directement de manière lexicale. En effet, l'appropriation de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe du point de vue de la formation des maitres

—
Colette Corblin

UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE, IUFM DE VERSAILLES,
MoDYCo UMR 7114 UNIVERSITÉ PARIS X NANTERRE

LES REMARQUES qui paraissent périodiquement dans la presse entretiennent une opinion pessimiste sur la qualité générale de l'orthographe des écoliers, jugée plutôt mauvaise, tout comme sur celle des étudiants à l'université, voire sur celle des employés (voir Amalou, 2006; Cédelle, 2007). Cette opinion s'appuie notamment sur les résultats aux tests nationaux mis en place en France depuis 1989 pour évaluer annuellement les compétences des élèves. La question n'est pas neuve, et cette « baisse » de niveau faisait déjà l'objet de discussions passionnées dans les années 1970.

Lorsque les enfants réalisent des récits de fiction, comme en témoigne cet extrait — « [...] et j'ai couru à toute vitesse j'ai fait un grang plongon puis j'ai vu que le courant de la mer l'emporter je suis vite retourner à la surface je suis aller appeler le maitre nageur. Je lui est dit, Vite monsieur, il y a une fille qui se noille là bas vite vite » (Elalouf, 2005) —, les textes révèlent fréquemment leurs vraies compétences de narrateurs, mais des compétences moindres en ce qui concerne l'orthographe. Disant cela, on les évalue en regard des exigences d'une norme d'adulte plutôt qu'en fonction de leur statut de scribe toujours en apprentissage du code. Il reste que si un bon nombre d'élèves montrent une habileté réelle en matière d'élaboration des discours, pour la narration de fiction

en particulier, il peut paraître étonnant qu'ils n'aient pas fait évoluer de façon plus efficace leur graphie de la langue et qu'ils se trompent en transcrivant certains graphèmes ou certains morphèmes, usuels ou réguliers.

Différents paramètres influent sur la qualité des graphies, pour chaque enfant, voire à chaque moment d'écriture. La question est considérée ici seulement dans le cadre de l'institution, c'est-à-dire de l'enjeu que représentent la formation des enseignants et les programmes scolaires pour l'apprentissage de l'orthographe. Cette étude apporte quelques témoignages de nature pédagogique. À quel titre l'école — ses enseignants, ses méthodes d'apprentissage et, finalement, ses programmes — peut-elle être tenue pour responsable aujourd'hui d'une éventuelle médiocre qualité de l'orthographe des élèves, ou, du moins, de cette dissonance entre les réussites de la narratologie et les faiblesses de la mise en œuvre graphique? Cette question complexe est abordée selon le point de vue a) du rapport à la norme chez les jeunes enseignants, b) des conceptions de l'orthographe et des méthodes d'apprentissage prescrites en formation et, enfin, c) des programmes nationaux relatifs aux compétences d'orthographe. Notre propos s'appuie sur des observations effectuées en France, mais les problèmes généraux que nous évoquons nous semblent les mêmes dans l'ensemble de la francophonie.

La norme orthographique : un point sensible chez les futurs enseignants

La référence à la norme se pose dès que l'on aborde la question de l'orthographe, puisque le terme même d'orthographe implique l'obéissance à une convention. De quelle convention parle-t-on? De quelle tolérance faire preuve? Quelles sont les aides pour viser la correction graphique, idéal et cible d'un apprentissage?

Normes et discours

Le locuteur francophone discrimine assez facilement les variétés de français à l'œuvre dans les discours sociaux, oraux spontanés en prise avec les situations de la vie; la prononciation au sens large, la morpho-syntaxe peuvent varier selon les contextes de communication et l'origine géographique du locuteur. De ce point de vue, se pose déjà le rapport à

Notices biobibliographiques

Susan Baddeley est née à Newcastle (Royaume-Uni) en 1959. Après une licence de langues modernes à l'Université d'Oxford, elle poursuit ses études en France en rédigeant une thèse de doctorat (1991) sur l'influence linguistique de la Réforme au xvi^e siècle (ouvrage paru aux éditions Droz en 1993). En tant que collaboratrice de l'équipe de Recherche HESO du CNRS, elle a participé à la rédaction du *Dictionnaire historique de l'orthographe* (Larousse, 1995). Actuellement maître de conférences à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, elle a fait paraître en 2003 une traduction et édition critique de l'*Eclaircissement* (1530) de Palsgrave et travaille actuellement sur la traduction et l'édition de l'ouvrage de Jacques Bellot, *The French Grammer*. Ses domaines de recherche sont : l'histoire de l'orthographe et de la ponctuation, l'histoire du livre et l'histoire de l'enseignement du français au xvi^e siècle.

Liselotte Biedermann-Pasques est spécialiste en histoire de l'orthographe du français et de la réforme de l'orthographe. En 1967, elle a soutenu une thèse de 3^e cycle en linguistique française, *Le Rythme de la phrase de Marcel Jouhandeau d'après la lecture de l'auteur* (travail de phonétique expérimentale, direction G. Straka, Université de Strasbourg). En 1990, elle soutient sa thèse d'État en sciences du langage à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV), sous la direction de N. Catach, *Les Grands courants orthographiques au xvii^e s. et la formation de l'orthographe moderne*, qui obtient en 1993 le Prix Vermeil de l'Académie

française (publiée à Tübingen, chez Max Niemeyer en 1992). Pour l'ensemble des travaux, cf. le site <www.vjf.cnrs.fr/rectifications> et *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*, éditées par Liselotte Biedermann-Pasques et Fabrice Jecic, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1, Presses Universitaires d'Orléans, 2006.

Émilie Codaire est née en 1980 à Buckingham au Québec. Elle développe très tôt un intérêt pour la littérature et la langue française. Après avoir fait des études collégiales en lettres au Collège de l'Outaouais, elle obtient en 2003 un baccalauréat ès arts avec spécialisation en lettres françaises de l'Université d'Ottawa. Elle est également titulaire d'un diplôme de maîtrise dans le même domaine. Elle se passionne pour la langue et la poésie. Sa thèse de maîtrise porte d'ailleurs sur *Le lyrisme dans la poésie de Pierre Morency*. Émilie Codaire travaille depuis juin 2006 comme rédactrice-révisure à la Commission de la fonction publique fédérale du Canada.

Pascale Colé est professeure de psychologie cognitive à l'Université de Savoie. Elle est également coresponsable d'un Master professionnel destiné à former des psychologues spécialisés dans les domaines de l'enfance et de l'adolescence. Ses domaines de recherche concernent les aspects normaux et pathologiques de l'acquisition de la lecture et de la lecture adulte. Plus particulièrement, elle tente d'identifier les modalités de mise en œuvre du traitement morphologique dans la reconnaissance des mots écrits chez le lecteur-expert et chez l'apprenti lecteur. Une des voies de recherche récentes qu'elle conduit teste l'hypothèse selon laquelle l'identification morphémique pourrait constituer une procédure de lecture compensatoire chez l'adulte dyslexique développemental. Elle est coauteure d'outils pédagogiques tels que le manuel d'apprentissage de la lecture « Crocolivre » publié par les Éditions Nathan et la base de données informatisée sur le lexique des manuels scolaires de l'école primaire appelée Manulex (avec B. Lété et L. Sprenger-Charolles).

Chantal Contant est linguiste et enseigne la grammaire du français écrit à l'Université du Québec à Montréal, notamment aux futurs enseignants. Elle a collaboré durant de nombreuses années à la programmation de correcteurs orthographiques avancés, à titre de grammairienne-informaticienne. Cofondatrice du Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français, elle est conférencière spécialiste des rectifications orthographiques et également auteure. Elle a été responsable de la révision scientifique de la nouvelle édition 2006 du Bescherelle *L'Art de Conjuguer* pour les éditions HMH-Hurtubise.

Colette Corblin est maître de conférences en linguistique, enseignante à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles depuis 1992, et membre du laboratoire LEAPLE -MoDyCo Paris X. Après une thèse de doctorat dirigée par Hélène Huot, portant sur la grammaire scolaire dans les plans d'études au XIX^e siècle, ses activités relèvent de la didactique de la langue française et de la didactique du français langue seconde ou langue étrangère; elle participe régulièrement à des actions de formation d'enseignants en Tunisie. Ses travaux se sont orientés en parallèle vers l'analyse de la production écrite, la maîtrise de la narration de fiction, en particulier dans le domaine de la référence temporelle.

Alain Desrochers est professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. Il détient un doctorat en psychologie expérimentale de l'Université Western Ontario avec une spécialisation en psycholinguistique. Il dirige le Laboratoire de psychologie cognitive du langage de l'Université d'Ottawa et le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture (GRAL). Ses travaux de recherche portent sur l'élaboration d'épreuves pour évaluer les compétences en lecture, sur le développement des compétences en lecture chez l'enfant, sur l'étude des processus cognitifs qui président à la lecture fluide chez l'adulte et sur l'analyse quantitative des propriétés du lexique du français.

Jennifer Dionne a étudié à l'Université d'Ottawa, où elle a obtenu un baccalauréat ès arts en lettres françaises, puis une maîtrise en lettres françaises. Elle détient également un diplôme en éducation de l'Université d'Ottawa. Sa thèse de maîtrise portait sur les écrits d'une famille francophone du Détroit, peu après la Conquête (*Franco-Ontariens avant la lettre? La correspondance de la famille Askin*). Elle y a analysé la langue et le discours identitaire de scripteurs au XVIII^e siècle dans la région du Détroit. Jennifer Dionne est enseignante dans une école secondaire depuis 2007.

France Martineau est professeure titulaire au Département de français de l'Université d'Ottawa. Elle est spécialiste de l'histoire de la langue française, en particulier du français au Canada. Ses travaux portent sur l'émergence des identités linguistiques, le changement linguistique et les grammaires en contact. Elle dirige le *Laboratoire de français familier ancien*, qui s'intéresse aux écrits de scripteurs peu lettrés et aux méthodologies de reconstruction historique de la langue. Elle a obtenu plusieurs subventions de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dont une importante subvention dans le cadre des Grands Travaux de recherche concertée (2005-2009, *Modéliser le changement : les voies du français*).

Isabelle Montésinos-Gelet est depuis 1999 professeure en didactique du français à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est responsable d'un cours de didactique de la lecture et de l'écriture destiné aux étudiants du programme d'enseignement en adaptation scolaire, coresponsable d'un cours de didactique de la grammaire et donne des séminaires de 2^e cycle sur la prévention des difficultés en français écrit. Elle est également impliquée dans plusieurs microprogrammes en didactique du français destinés aux enseignants du préscolaire et du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, dont les pratiques d'enseignement du français par la littérature de jeunesse, et sur le développement des habiletés des élèves du préscolaire et du primaire. La prévention et la prise en compte des facteurs de risques sociolinguistiques sont des axes prioritaires de ses recherches.

Marie-France Morin est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Son implication dans la formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale ainsi que ses intérêts de recherche se situent dans le domaine de l'apprentissage/enseignement du français écrit. Ses principaux travaux de recherche concernent les enjeux des premiers apprentissages en écriture et en lecture, en étudiant notamment le développement des compétences orthographiques, le rôle des habiletés métalinguistiques et les difficultés d'apprentissage reliées à l'entrée dans l'écrit. Elle s'intéresse aussi à mieux comprendre l'impact de pratiques pédagogiques novatrices (orthographe approchées et exploitation du livre jeunesse) sur le développement de la littéracie. Elle a à son actif de nombreuses publications à caractère scientifique et professionnel.

Yves Charles Morin, ingénieur dévoyé de l'École centrale des arts et manufactures de Paris, a fini par se retrouver dans les allées suivantes : phonologie et morphologie synchroniques du français, métrique et rime du vers classique (xvi^e et xvii^e siècles), dialectologie française, phonologie et morphologie historiques du français ; cela après un parcours tortueux qui l'a aussi conduit au Pakistan pour faire des enquêtes linguistiques sur le Bourouchaski et dans les labyrinthes de la syntaxe du français. Il a écrit de nombreux articles dans les revues savantes en linguistique, mais n'a jamais réussi à écrire les livres dont il rêve.

Sébastien Pacton est maître de conférences à l'Université René Descartes (Paris V), en psychologie du développement cognitif. Ses recherches portent sur les apprentissages implicites et explicites et les interactions entre ces deux modes d'apprentissage. Il s'intéresse tout particulièrement aux rôles de l'attention et de l'erreur dans ces deux modes d'apprentissage. En plus de conduire des expériences d'apprentissage de matériels artificiels, il étudie l'apprentissage de différents aspects du langage écrit : l'acquisition de l'orthographe lexicale, la sensibilité à des régularités orthographiques, l'utilisation de différents types d'informations morphologiques.

Marie-Aude Plante est originaire de Masson au Québec. Diplômée de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec en 1999, elle a ensuite obtenu un baccalauréat en études françaises à l'Université de Montréal. Entre 2003 et 2006, elle fait une maîtrise en lettres françaises à l'Université d'Ottawa. *La femme rudérale, suivi d'une réflexion sur le carnet littéraire*, sa thèse de maîtrise, présente à la fois une expérimentation personnelle du carnet littéraire et une étude plus formelle du genre. Depuis 2003, elle est employée de la Commission de la fonction publique du Canada. Elle y travaille maintenant comme évaluatrice de français langue seconde.

Hubert Séguin, professeur de français et chercheur en didactique des langues, diplômé de l'Université de Montréal (licence ès lettres en français, anglais, linguistique; diplôme d'études supérieures en linguistique; PhD en sciences de l'éducation), a longtemps enseigné la grammaire française à l'Université d'Ottawa. La plupart de ses travaux sont centrés sur la morphosyntaxe d'un point de vue linguistique et didactique. Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, dont notamment une description complète, cohérente et entièrement renouvelée du système verbal français publiée sous la forme d'un dictionnaire intitulé *Tous les verbes conjugués* (1986) et une synthèse sur les concepts et principes sous-jacents à l'enseignement de la grammaire (*Le point sur la grammaire*, en collaboration avec C. Germain, 1998).

Liliane Sprenger-Charolles, après des études de lettres et de linguistique (1969-1974), a effectué des recherches sur les marques facilitant la compréhension en lecture. Son expertise dans ce domaine l'a amenée à collaborer à une étude INSERM (1985-1988) dans laquelle elle a suivi des enfants dyslexiques. Ce travail, qui a donné lieu à une thèse, a mis en relief que ces enfants n'avaient pas de problèmes de compréhension spécifiques à la lecture, mais un déficit des mécanismes d'identification des mots écrits. Ses activités de recherche ont par la suite porté sur la mise en place de ces mécanismes dans le développement normal, sur leurs dysfonctionnements dans la dyslexie et sur l'origine possible de ces dysfonctionnements.

Liliane Sprenger-Charolles a écrit une centaine de publications (plus de 30 dans des revues à comité de lecture) et a donné de nombreuses communications dans des colloques. Elle a également participé à l'élaboration d'instruments d'aide à la recherche : une batterie d'évaluation de la lecture et des capacités reliées (EVALEC) et une base de données sur le lexique écrit adressé à l'enfant (MANULEX). De plus, elle a assuré, et assure toujours, des actions de formation initiale et continue destinées à des psychologues, des orthophonistes, des médecins et des enseignants, tant en France que hors de France (Argentine, Belgique, Canada, Espagne, États-Unis, Italie, Suisse). Sur le plan professionnel, Liliane Sprenger-Charolles a intégré le CNRS en 1990. Pendant plusieurs années, elle a coordonné l'équipe « Litéracie : Approches cognitives » du LEAPLE (CNRS-Paris V). **Début 2006, elle a rejoint l'équipe « Développement » du Laboratoire « Psychologie de la perception » (CNRS-Paris V).**

Glenn Thompson poursuit ses études doctorales à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et ses recherches au Laboratoire de psychologie cognitive du langage. Il s'intéresse aux méthodes de recherche en sciences cognitives, au traitement statistique des données de recherche et aux processus cognitifs qui président à la lecture et au contrôle des mouvements. Ses travaux portent sur le développement des compétences en lecture (relatives à la phonologie, l'orthographe, la grammaire et la sémantique) chez l'enfant et sur la manifestation de ces compétences chez l'adulte. Son projet de recherche doctorale a pour but d'élucider le rôle de la syllabe dans la reconnaissance visuelle des mots chez le lecteur expert. Un des enjeux de ce programme de recherche consiste à vérifier diverses propositions théoriques sur le traitement cognitif des mots polysyllabiques en cours de lecture.

**L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour
l'apprenant et l'enseignant355**

Isabelle Montésinos-Gelet
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Marie-France Morin
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**L'enseignement de l'orthographe du point de vue
de la formation des maitres373**

Colette Corblin
UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE, IUFM DE VERSAILLES, MoDYCo
UMR 7114 UNIVERSITÉ PARIS X NANTERRE

Notices biobibliographiques.....401

LES SYSTÈMES GRAPHIQUES, dont l'orthographe du français examinée dans cet ouvrage, sont des constructions sociales résultant d'un enseignement explicite. Leur forme et leurs caractéristiques sont souvent le produit d'une longue évolution historique où se mêlent les contacts des cultures, les changements phonétiques de la langue, les progrès techniques, les normes sociales et diverses formes de pouvoir.

Sont rassemblés dans cet ouvrage deux groupes de textes complémentaires, l'un centré sur l'histoire de l'orthographe française, l'autre sur sa pratique.

Ces textes sauront capter l'attention des lecteurs intéressés à l'histoire des langues, aux rapports entre la langue et la société, à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue écrite, à l'évaluation des habiletés en lecture ou en écriture et, plus généralement, aux grands débats sur la langue française.

Ont contribué à ce volume :

Susan Baddeley (Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines)

Lislotte Biedermann-Pasques (CNRS-LAMOP)

Émilie Codaire (Université d'Ottawa)

Pascale Colé (CNRS et Université de Savoie)

Chantal Contant (Université du Québec à Montréal)

Colette Corblin (Université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles, MoDyCo UMR 7114 Université Paris X Nanterre)

Alain Desrochers (Université d'Ottawa)

Jennifer Dionne (Université d'Ottawa)

France Martineau (Université d'Ottawa)

Isabelle Montésinos-Gelet (Université de Montréal)

Marie-France Morin (Université de Sherbrooke)

Yves Charles Morin (Université de Montréal)

Sébastien Pacton (CNRS et Université Paris Descartes)

Marie-Aude Plante (Université d'Ottawa)

Hubert Séguin (Université d'Ottawa)

Liliane Sprenger-Charolles (CNRS et Université Paris Descartes)

Glenn Thompson (Université d'Ottawa)

À noter que le présent ouvrage est rédigé en nouvelle orthographe.

36 \$CAN

